Das psychologische Moment in der Erziehungs- und Unterrichtsmethode August Hermann Franckes

INAUGURAL-DISSERTATION

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen Philosophischen Fakultät

der

FRIEDRICH-ALEXANDER-UNIVERSITÄT ERLANGEN

vorgelegt von

Moriz Wachter
aus Bamberg

Tag der mündlichen Prüfung: 2. November 1929

1930

Buchdruckerei und Verlagsanstalt G. Schuhmann
Kulmbach

30:161

Referent: Universitätsprofessor Dr. Hermann Leser
Dekan: Universitätsprofessor Dr. Hermann Leser

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Meiner lieben Frau

Inhaltsverzeichnis

Einleitung:

Seite

Der Antagonismus in der Beurteilung Franckes und seine objektive Begründung 1

Die Rangordnung der Seelenkräfte in der psychologischen Theorie Franckes 9

Erster Teil:

Die Psychologie der Willensbildung

1. Franckes ethische Grundtheorie und ihre erziehungsmethodischen Konsequenzen 12

a. Die behütende Tendenz in Franckes Erziehungsmethode

1. Die Aufsicht als „nervus" der Erziehung 13

2. Die Sphäre des Spieles 17

3. Die Ablehnung von Lohnmitteln 21

b. Die exclusive Konzentration im Religiösen 22

2. Die empirische Erfahrung als Quelle Franckescher Erziehungsgrundsätze

a. Regeln für die Erteilung von Ermahnungen 25

b. Franckes psychologische Begründung für die Wirksamkeit des Beispiels und seine pädagogischen Konsequenzen . 27

c. Psychologie der Strafe 29

Das Ergebnis unseres ersten Teils 35

Zweiter Teil:

Die didaktische Psychologie

a. Die individuelle Begabung als Bestimmungsgrund für die Organisation und Methode des Unterrichts 37

b. Willkürliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit?

Die psychologischen Bedingungen für ihre Herstellung 42

c. Die Anschauung als Unterrichtsprinzip 48

d. Keime der Arbeitsschulidee 52

e. Gedächtnisarbeit. Zweck derselben und psychologische Gründe für ihre Einteilung 55

Zusammenfassendes Ergebnis 57

Einleitung

Der Antagonismus in der Beurteilung Franckes und seine objektive Begründung

Bildungsarbeit ist hinsichtlich ihrer Methode psychologisch orientiert; die Seele selbst, d. h. die Gesetzmäßigkeit im Ablauf des seelischen Geschehens bestimmt die Grundsätze für das pädagogische Handeln. Aus dieser pädagogischen Grundwahrheit leitet sich für den, der sich mit Bildungsarbeit befaßt, die Verpflichtung ab, die Seelenstruktur seines Bildungsobjektes zu erkennen. Da aber dieses nicht aus gleichgearteten Seelen besteht, ist neben der Einsicht in die generelle auch die Kenntnis der individuellen Seelenstruktur notwendig. Der Erzieher und Lehrer unserer Zeit findet zu diesem Zwecke in den Ergebnissen einer reich entwickelten Wissenschaft wertvolle Hilfe.[1] Seine psychologische Leistung besteht also oder braucht wenigstens nur mehr

[1] *Wir wollen damit keineswegs behaupten, dass diese Wissenschaft heute schon vorliege als ein abgeschlossenes, unangreifbares System. Zeigen doch gerade in unserer Zeit die Kämpfe um die richtige Methode der Seelenbetrachtung, dass die Psychologie sich noch mitten im Flusse befindet. Es ist leicht einzusehen, dass gerade für die Pädagogik der Mangel einer einheitlichen Betrachtungsweise von hoher Bedeutung ist. Den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Richtung muss zugegeben werden, dass bei der Erforschung des seelischen Getriebes Probleme aufsteigen, denen die rein naturwissenschaftlich verfahrende Psychologie nicht gerecht werden kann. Wenn aber auch der Versuch, das Seelenleben aus den Elementen zu erklären, an sich verfehlt sein mag (cf. Wundt's „schöpferische Synthese") muss doch zugegeben werden, dass die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Psychologie gerade dem Pädagogen wertvolle Dienste geleistet haben.*

in der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse zu bestehen.

Wenn wir aber die Erziehungs- und Unterrichtsmethode eines August Hermann Francke auf ihren psychologischen Gehalt hin betrachten und zu dem Ergebnisse kommen, daß viele seiner Anschauungen und praktischen Maßnahmen einen erstaunlich sicheren Blick in die Seele seiner Zöglinge verraten, so müssen wir darin ein besonderes Verdienst erkennen. Und da das Urteil, das wir über die Bedeutung eines Pädagogen fällen, in erster Linie davon abhängt, ob und wie dieser seine Bildungsarbeit der seelischen Eigenart des Bildungsobjektes anzupassen wußte, kann es der Mühe wert erscheinen, Franckes Werk nach dieser Seite eingehend zu betrachten.

Zu diesem Versuch veranlaßte uns die Überzeugung, daß Franckes pädagogische Leistung gerade nach dieser Seite eine eingehende objektive Würdigung nicht erfahren hat. Die Darstellungen der Franckeschen Pädagogik, auch die der neuesten Zeit divergieren in ihrem Urteile über den „Psychologen Francke" so auffallend, daß wir berechtigt sind zu behaupten: Wir haben es bei unserer Untersuchung mit einem Problem zu tun.

Wir führen einige Urteile, die den angedeuteten Antagonismus besonders deutlich erkennen lassen, hier an. Das günstigste Zeugnis erhält der Psychologe Francke von Benkenstein: „Es ist eine Fülle feinster psychologischer Beobachtungen und Wahrnehmungen, die unser Pädagoge aus dem Schatze seiner empirischen Erfahrungen und theoretischen Betrachtung mitteilt. Unser Francke zeigt sich gerade hier als einen Propheten, der mit genialem Geiste seiner Zeit weit vorauseilend, wesentliche Gedanken und Bestrebungen unserer Zeit vorausahnt. Ihm ist es in der nie aussetzenden, im Laufe der Jahre an Umfang wie an Tiefe nur stets gewinnenden Beschäftigung mit der Kindesseele klar geworden, daß der Pädagoge in erster Linie Psychologe sein muß."[1] Ob sich der Verfasser damit und mit der weiteren Behauptung, daß „der Psychologe Francke den Pädagogen unserer Zeit noch vieles zu sagen habe",[2] in

[1] *Benkenstein Otto: Das religiöse Moment im Erziehungs- und Unterrichtsplane August Hermann Franckes. Dissert. Erlangen 1909. S. 26.*

[2] *Benkenstein. a. a. O.*

seiner Anerkennung nicht zu weit begeben hat, darüber werden die nachstehenden Ausführungen zu entscheiden haben.

Als feinen Psychologen müssen wir unseren Pädagogen auch nach den Worten von August Otto kennen lernen: „Wenn Francke auch eine so reich entwickelte Psychologie, wie wir sie heute besitzen, nicht zur Verfügung stand und er also seine Erziehungsmaßnahmen nicht tiefer psychologisch zu begründen vermochte, so verfügte er doch über eine so gründliche Menschenkenntnis, daß die meisten seiner Anschauungen mit den Gesetzen des menschlichen Seelenlebens im völligen Einklang stehen. Sein sehr gesunder Menschenverstand wies ihn von selbst darauf hin, die Natur der Zöglinge zu erforschen und ihr gerecht zu werden."[1]

Die angedeutete Reserve gegenüber diesen Urteilen wird von der Mehrzahl derer, die mit dem Werke des Mannes vertraut sind, geteilt. Dem Kenner der Franckeschen Pädagogik kann nicht verborgen sein daß gerade hier manche Erziehungsmaßnahmen eher auf eine völlige Unkenntnis der kindlichen Seele schließen lassen. Aus dieser Einsicht mag es auch zu verstehen sein, wenn Otto sein eigenes Urteil (vielleicht allzugründlich) korrigiert und dem „gründlichen Menschenkenner" von oben „völlige Verkennung der Menschennatur, insbesondere der Kindesnatur"[2] zur Last legt. Auch Benkenstein bezeichnet (im Widerspruch zu seinem oben zitierten Urteile) als einen der schwächsten Punkte der Franckeschen Pädagogik die Verkennung kindlichen Wesens und kindlicher Art.[3]

Noch schärfer klingt die Kritik Egers[4], der unserem Pädagogen auch nur „den Versuch, das Kind und die Jugend zu verstehen", abspricht.

Den nächstliegenden Grund für den aufgezeigten Antagonismus finden wir darin, daß die meisten Darsteller bei ihrer Beurteilung von Franckes pädagogischem System sich allzusehr von den eigenen pädago-

---

[1]) *Otto August: August Hermann Francke. Schrödels pädagogische Klassiker, Halle 1904, X, 2, S. 7.*

[2]) *Otto: a. a. O. S. 27.*

[3]) *Benkenstein a. a. O. 21. Anm. 1.*

[4]) *Eger Karl: Hallische Universitätsreden. Aug. H. Francke Halle 1927, S. 18.*

gischen Ideen leiten ließen oder durch tendenziöse Voreingenommenheit zu einer ungerechten Kritik veranlaßt wurden.[1] Gerade aus dem letzteren Umstand ist es zu verstehen, daß selbst bedeutende Kenner der Franckeschen Pädagogik in dem zur Behandlung stehenden Punkte kontrastieren. Eben dieser Kontrast aber muß uns zur Lösung des Problems führen, wenn wir dem objektiven Grunde desselben nachgehen. Eine objektive Begründung kann aber nur mit einer psychologischen Würdigung der Person Franckes selbst, die sich in seinem Werke offenbart, gegeben werden.

Zu diesem Zwecke ist es zunächst notwendig auf die geistesgeschichtliche Situation um die Wende des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, soweit sie für unsere Problemstellung Bedeutung hat, einzugehen; denn „die Geschichte ist der Mensch."[2]

Da erkennen wir nun drei Momente, die für das hohe psychologische Interesse jener Zeit bezeichnend sind. Einmal bewegte sich das philosophische Denken seit John Locke ganz in psychologischen Bahnen; dann hatte die Pädagogik selbst schon durch die großen Didaktiker Ratke und Comenius, deren Ideen in Franckes pädagogischem Werk deutlich zu erkennen sind, vor allem nach der unterrichtsmethodischen Seite psychologische Vertiefung erfahren und war durch Locke prinzipiell mit der Psychologie vereinigt worden. Schließlich ist zu bedenken, daß Francke selbst — vielleicht als ihr hervorragendster Vertreter — der religiösen Richtung angehörte, die im Gegensatz zur starren Orthodoxie die Religion wieder zur Herzenssache zu machen bestrebt war. Der Pietismus ist — wenn auch ausschließlich nach der praktischen Seite — als Ausläufer der deutschen Mystik zu betrachten. Den historischen Zusammenhang beider Geistesbewegungen hat Albrecht Ritschl[3] in seiner Geschichte des Pietismus dargelegt. In der Mystik liegt aber ein Moment vor, daß alles, was wir erfassen, in der tiefsten Weise angeknüpft wird

---

[1] *Wir denken dabei an die oben genannten Universitätsrede Egers, der gegenüber Weisskes Abhandlung: „A. H. Franckes Pädagogik", Halle 1927, ein interessantes Pendant darstellt.*

[2] *Leser Hermann: Vorlesung über Herbert und Pestalozzi 1927.*

[3] *Ritschl Albrecht: Geschichte des Pietismus. Bonn 1884. II. Der Pietismus in der lutherischen Kirche des 17. und 18. Jahrhunderts. S. 3—64.*

an das Subjekt.[1] Dieses transzendentalpsychologische Moment der deutschen Mystik ist auch dem Pietismus eigen. Auch hier wird der Schwerpunkt beim religiösen Verhalten in das Subjekt verlegt; das Verhältnis zu Gott wurzelt in der Tiefe der eigenen Seele, der Glaube wird innerste Herzensangelegenheit, während er in der Orthodoxie mit der verstandesmäßigen Beherrschung der Dogmen identisch geworden war. „An Stelle der aufgehäuften Schlacken der bisherigen Religion setzt der Pietismus wieder das Feuer frischer und lebendiger Empfindung des Göttlichen, die sich nicht an der Religion anderer genügen läßt, sondern selbst den Verkehr mit Gott fühlen und schmecken will; an Stelle des historischen Glaubens, der auf anderer Rechnung glaubt und darum so sicher ist, soll der lebendige Heilsglaube treten, der auf eigene Erfahrung baut."[2]

Aus dieser innersten Verwandtschaft beider Geistesbewegungen folgt, daß dem Pietismus ebenso wie der deutschen Mystik für die Entwicklung der Psychologie große Bedeutung zukommt; denn die aufgezeigte Wendung zum Subjekt mußte hier wie dort das Interesse für die Beschaffenheit dieses Subjektes, der menschlichen Seele zur Folge haben.

Aus der geistesgeschichtlichen Lage erklärt sich also durchaus das psychologische Interesse Franckes. Wir wollen auch gar nicht behaupten, daß er sich hierin über seine Zeit erhob.

Um aber der objektiven Begründung des oben aufgezeigten Antagonismus näher zu kommen, ist es notwendig Francke selbst in seiner seelischen Eigenart zu erkennen. Der tiefste Grundzug seines Wesens liegt ohne Zweifel in seinem religiösem Gefühle. Von seiner frühesten Kindheit an konzentriert sich sein Interesse auf Gott und auf den Weg, der zu ihm führt. „Gott hat mir die Liebe zum Worte Gottes von Kindesbeinen an ins Herz gesenkt."[3] Mit dieser

---

[1] *Leser Hermann: Das religiöse Wahrheitsproblem im Lichte der deutschen Mystik. Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Bd. 160. Leipzig 1916. S. 15 ff.*

[2] *Tröltsch Ernst: Aufsätze zur Geistesgeschichte und Religionssoziologie. Tübingen 1925. Artikel: Leibniz und die Anfänge des Pietismus. S. 517.*

[3] *Kramer G., Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes. Halle 1861. S. 29.*

religiösen Grundstimmung verbindet sich bei Francke dieselbe pessimistische Wertung alles Weltlichen, die für die Weltanschauung des Mittelalters charakteristisch ist. Natur ist an sich Sünde. Durch diese weltverachtende Tendenz erhält der Pietismus Franckes eine besondere Note; dadurch unterscheidet er sich auch von dem Pietismus seines großen Lehrers Spener. Wenn der Name „Pietist" bald zum Spottwort wurde, so liegt die Schuld gerade darin, daß Francke und seine Schüler unnötigerweise jene pessimististische Tendenz in eine an sich gesunde und berechtigte religiöse Bewegung hineintrugen. In diesem Umstande liegt zum Teil[1] auch der Grund dafür, daß diese zweite Reformation gerade aus den Reihen derer, die im Prinzip mit den Bestrebungen Speners einverstanden sein mußten, in verhältnismäßig kurzer Zeit niedergekämpft war. Aus der Verbindung zweier Tendenzen, die nicht notwendig sich vollziehen mußte,[2] erhielt der Begriff Pietismus eine besondere Deutung, die wir aber scharf im Auge behalten müssen zur Lösung unseres Problems. Denn gerade die Eigenart des Franckeschen Pietismus führt uns dazu.

Es ist leicht einzusehen, daß diese pessimistische Tendenz in Franckes pädagogischer Leistung, und zwar prinzipiell zum Ausdruck kommen mußte. Sie ist zunächst bestimmend für seine anthropologische Grundanschauung. Alles Natürliche ist sündhaft; also ist auch der Mensch, ja schon die kindliche Seele von Grund aus verderbt. „Die Bosheit des Menschen stammt aus dem innerlich bösen Samen des menschlichen Herzens."[3] Diesem anthropologischen Prinzip kann nur ein teleologisches entsprechen, das auf die völlige Vernichtung des natürlichen Menschen ausgeht. „Der natürliche Eigenwille muß gebrochen werden."[4] Dafür ist das Reich Gottes

---

[1] *Der Hauptgrund für die heftigen Anfeindungen liegt freilich in dem durch das Konventikelwesen zum Ausdruck kommenden separatistischen Streben der Pietisten, das eine grosse Gefahr bedeutete für den Fortbestand der lutherischen Kirche.*

[2] *Wir brauchen nur an Luther zu denken, der ja zunächst prinzipiell ebenso dachte wie später sein grosser Schüler Spener.*

[3] *Erläuterung der 1699 edidierten Einrichtung des pädagogio zu Glaucha § 2.*

[4] *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.*

im Herzen aufzurichten. Wie auch in den methodischen Grundsätzen Franckes pessimistische Einstellung sich auswirkt, haben wir an späterer Stelle zu erörtern.

Wären Franckes pädagogische Ansichten nur als Ergebnisse seiner „pietistischen Ideen"[1] zu verstehen, so wäre es ziemlich aussichtslos, das psychologische Moment in seiner Methode besonders hervorzuheben, da es ja dann für Francke nicht nur überflüssig gewesen wäre, die natürliche Seele des Kindes besonders zu erforschen, sondern geradezu sündlich auf ihre Bedürfnisse und Neigungen einzugehen.

Nun aber eröffnet sich dem Einblick in Franckes Person noch eine andere Seite seines Wesens. Es ist der eminent praktische Sinn, der ihm mit den Männern der Aufklärung gemeinsam ist und der ihn bei aller Himmelssehnsucht den Boden der Erde nicht verlieren läßt. „Für den Himmel leben, aber sich im Leben häuslich einrichten,"[2] das ist Franckes Lebensweisheit . Dieser praktische Sinn bewährt sich vor allem schon darin, daß er den Schwerpunkt des religiösen Lebens auf die praktische Seite verlegt. In dieser Tendenz berührt er sich mit der Bestrebung der Aufklärung, welche „von der Unbegreiflichkeit und Unfruchtbarkeit des theoretischen Dogmas abgestoßen, das Praktische, die Moral zur Hauptsache des Christentums macht."[3] Bezeichnend für diese Seite seines Wesens ist auch der utilitaristische Zug seines Unterrichtsplanes. Ausschlaggebend für die Wahl und Behandlung der ein-

---

Künftig zitiert: Kurzer Unterricht) S. 99. Diese pädagogische Hauptschrift Franckes, wie alle anderen zitierten Schriften siehe in G. Kramer: A. H. Franckes pädagogische Schriften, Langensalza 1876. Die angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Sammlung.

[1] *J. Ernst Roloff: pädagog. Lexikon II, 28. Freiburg 1913.*

[2] *Andreae Karl: Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig 1911. S. 9.*

[3] *Tholuk: Vorgeschichte des Rationalismus II, 43.*

Die Kongenialität Franckes mit den Pädagogen der Aufklärung erweist sich vor allem aus den zahlreichen Berührungspunkten zwischen ihm und John Locke. Siehe: Robert Günther: Pädagogische Berührungspunkte zwischen J. Locke und A. H. Francke. Dissert. Leipzig 1889.

zelnen Unterrichtsdisziplinen ist vor allem die Rücksicht auf deren Nutzen fürs Leben.

Die beiden Grundzüge seines Wesens bestimmen nun schon Franckes Bildungsideal. Die „christliche Klugheit" muß ja zur „wahren Gottseligkeit" kommen. „Das Erziehungsideal Franckes fordert einen starken Bruch mit der Welt, ... aber andererseits muß sich das Erziehungsziel mit der Welt auseinandersetzen und sich mit ihr abfinden."[1]

Das Sichauseinandersetzen mit der natürlichen Welt muß in seiner pädagogischen Leistung aber noch mehr in der Methode zur Geltung kommen. Franckes Teleologie geht zwar auf die Überwindung der Natur, den Weg zu diesem Ziele aber läßt er sich von dieser Natur vorschreiben, die Struktur der kindlichen Seele bestimmt also seine Methode. Zu diesem Schlusse berechtigt uns Franckes eigene Ansicht: „Gottes Gnade tut zwar alles, aber wir sind dennoch an die Mittel gewiesen."[2] Wenn aber die kindliche Natur auch nur als Mittel in Betracht kommt, ist es notwendig sie zu erkennen. Dieser Notwendigkeit ist sich Francke klar bewußt. „Die Gemüther der Kinder müssen erkannt werden."[3] Wir haben eingangs als Grundbedingung einer psychologisch begründeten Erziehungs- und Unterrichtsmethode neben der Kenntnis der generellen auch die Einsicht in die individuelle Seelenstruktur bezeichnet. Auch diese Voraussetzung sehen wir bei Francke erfüllt. Seine Überzeugung von der Notwendigkeit individualpsychologischer Einsicht als Grundlage richtiger Bildungsarbeit ist ausgesprochen in dem Rate an die Lehrer seiner Anstalten: „Auch haben sie Gott um Weisheit anzurufen, die Gemüther der Kinder kennen und unterscheiden zu lernen, damit sie desto besser wissen, wie sie ein jedes gewinnen und gelinder oder schärfer damit umgehen sollen, auch damit sie die Fähigkeiten der ingeniorum und wozu sonderlich ein jedes Kind geschickt sein möge, und man die Gaben, so Gott in ein jegliches geleget, recht erwecken und zum gemeinen Nutzen anwenden

---

[1] *Leser Hermann: Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit, I, 386. München 1925.*

[2] *Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha eingeführt ist. 292. (Künftig zitiert: O. L. P.)*

[3] *Ordnung und Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführt ist. 238. (Künftig O.L. W.)*

könne."[1] Gerade die letzten Worte sind wiederum sehr bezeichnend für Franckes praktischen Sinn. Zudem ist darin eine Forderung ausgesprochen, die aus der pietistischen Einstellung gar nicht zu erklären wäre. Wir haben doch gesehen, daß das teleologische Prinzip bei Francke auf die Vernichtung der natürlichen Seite des Menschen gerichtet ist, hier aber wird ja gerade die Entwicklung natürlicher Anlagen verlangt.

Francke war sich also offenbar klar bewußt, daß jeder Eingriff in das seelische Getriebe das Bekanntsein mit ihm voraussetzt. Das „Natura parendo vincitur' im Seelischen gilt für ihn im wörtlichen Sinne. Wenn nun trotzdem die Einrichtung mancher Maßnahmen den Eindruck erweckt, als ob unserem Pädagogen der Blick in die Kindesseele gefehlt habe, so liegt das daran, daß für die Methode Franckes eben die beiden Seiten seines Wesens maßgebend wurden und deswegen da, wo seine pietistisch-pessimistische Grundstimmung den Ausschlag gab, der Psychologe zu kurz kommen mußte. Das widerspricht keineswegs unserer obigen Behauptung, daß gerade der Pietismus die Beschäftigung mit der Psychologie bedeutend gefördert habe (S. 5). Uns kommt es doch darauf an, Franckes Einblick in die Eigenart der kindlichen Seele darzustellen. Nun ist es aber offenbar unpsychologisch, wenn Francke innerste Bedürfnisse dieser Seele übersieht und unberücksichtigt läßt, oder diese nach einer Seite hin über das rechte Maß beeinflußt. Der Widerspruch ist also nur scheinbar; denn während sich obige Thesis im allgemeinen auf die psychologische Tendenz des Pietismus bezog, haben wir mit der Antithesis nur die Einseitigkeiten und Mängel der Ausführung im Auge, die sich als Folge der pessimistischen Weltanschauung Franckes ergaben.

Die Rangordnung der Seelenkräfte in der psychologischen Theorie Franckes

Für die Anordnung unserer Untersuchung ist es zunächst wichtig, die Wertschätzung zu beachten, die den einzelnen Seelenkräften bei Francke zukommt.

[1] *O. L. W. 238, f.*

Unser Pädagoge steht hinsichtlich seiner Theorie der Seelenkräfte einerseits im Einklang, anderseits in schroffem Gegensatze zu seiner Zeit. Zunächst macht sich in Franckes Seelenlehre ein Mangel bemerkbar, der charakteristisch ist für die ganze Psychologie der Aufklärungszeit. Das Fühlen ist noch nicht als ursprüngliche Funktion erkannt. Auch die religiösen Vorstellungen sind nicht, wie später bei Schleiermacher auf das Gefühl begründet. Franckes Religiosität wirkte sich aus mit den Mitteln des Willens. Der Wille vor allem und erst in zweiter Linie der Verstand bilden die beiden Grundbegriffe der Seele. Durch die Betonung des Willens vor dem Verstand steht Francke aber im Gegensatz zur Aufklärungspsychologie, in der das Denken über den Willen dominierte. „Franckes Psychologie unterscheidet also zwei Kräfte, den Willen und die Intelligenz, dem Willen gebührt die Führung und so ist seine Pädagogik durchaus eine Pädagogik des Willens."[1] Dennoch berechtigt die voluntaristische Tendenz der Franckeschen Pädagogik nicht zu dem Schlusse, daß die wissenschaftliche Ausbildung vernachlässigt wurde. Daß Francke „ein Quentlein des lebendigen Glaubens höher als einen Zentner des bloß historischen Wissens"[2] schätzt, kann nicht als Gleichgültigkeit gegenüber der wissenschaftlichen Beschäftigung ausgedeutet werden; denn Francke bezeichnet ausdrücklich und an der gleichen Stelle die Unwissenheit als ein noch größeres Übel als die Gelehrsamkeit. „Er (= studiosus theologiae) erkennt demnach die Wissenschaft an sich selbst für eine gute und nützliche Gabe Gottes, siehet auch wohl, daß der Satan durch die Unwissenheit der Menschen seinen Palast ebenso wohl und noch besser bewahret als durch den Mißbrauch des Wissens."[3] Freilich sieht Francke in einer reinen Erkenntnisfreude ein Sichhaften des Geistes an ein irdisches Ziel, wodurch das Streben nach dem Ewigen gehemmt und irregeleitet werden kann. Sein wissenschaftliches Ideal ist dem Bacons ähnlich; beiden ist das Wissen nur Mittel zum Zweck, diesem zur Beherrschung der Na-

---

[1] *A. Rausch: Encyklopädisches Handbuch für Pädagogik von Rein, Langensalza 1896. II, 343. cf. Max Desoir: Geschichte der neueren deutschen Psychologie, Berlin 1902, 2, 540.*

[2] *Idea studiosi theologiae 473.*

[3] *Daselbst 472.*

tur, jenem zur Kenntnis und Liebe von Gottes Werk und zur religiösen Vervollkommnung der eigenen Person. Die intellektuelle Bildung steht also bei Francke in einem untergeordneten Verhältnis zur Willensbildung.[1] „Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, daß er sie gelehrter machet, siehet zwar auf die Pflege des Verstandes, welches gut ist, aber nicht genug. Denn er vergisset das beste, nämlich den Willen."[2]

[1] *In der Praxis überwiegt die intellektuelle Bildung. Ich erinnere hier nur an das Fachsystem, dem Francke in seinen Anstalten lediglich im Interesse des intellektuellen Wachstums seiner Zöglinge Eingang verschaffte.*

[2] *Kurzer Unterricht 103.*

Erster Teil

Die Psychologie der Willensbildung

I. Franckes ethische Grundtheorie und ihre erziehungsmethodischen Konsequenzen

Der Wille nimmt also nach Franckes psychologischer Theorie unter den Seelenkräften den ersten Platz ein; die Willensschulung steht demnach in seinem Bildungsplane an erster Stelle. Doch handelt es sich bei dieser vorzüglichen Beachtung der Willensbildung nicht um den natürlichen, oder besser gesagt den menschlichen Willen, sondern um den christlichen. Eine Sittlichkeit, die der Mensch aus eigenen Instanzen aufzubringen vermöchte, wäre für Francke eine „bodenlose Moralität,"[1] denn „wo der göttliche Grund nicht in die Seele geleget ist, ist alle Moralität, worinnen man sich übet, in der Tat nur äußerlich, ob sie auch den Schein eines auf das innerliche dringenden Wesens hätte.... alle andere Moralität ist gegen der Paulinischen nichts zu rechnen"[2] In diesem Fundamentalsatz der Franckeschen Ethik finden wir den gleichen Gegensatz zwischen autonomer und heteronomer Moral vor wie bei

[1] *Richter Karl: A. H. Franckes Schriften über Erziehung und Unterricht. Leipzig 1886. „Ueber Moral und Glauben." S. 119.*

[2] *Richter: a. a. O.*

Kant, allerdings im umgekehrten Wertverhältnis. Das letzte Beurteilungsprinzip liegt für Francke nicht im sittlichen Bewußtsein, sondern ist theologisch begründet. Kants Moralität wäre nach Franckes Anschauung nur Legalität. Diese Spannung zwischen Autonomie und Theonomie, die Luther eigentlich schon überwunden hatte,[1] tritt bei Francke wieder stark hervor. Tatsächlich kommt also in seiner Ethik die Wendung zum Subjekt, von der wir oben (S. 5) sprachen, nicht zum Ausdruck. Theonomie und Autonomie mußten seiner anthropologischen Grundanschauung gemäß vollkommen auseinanderfallen. Allein Anspruch auf wahre Sittlichkeit hat also nur der göttliche Wille und der menschliche erst, sofern er sich dem göttlichen Gebote in gläubigem Gehorsam unterwirft. Die Stärke des Willens beruht also allein auf dem Gehorsam des Glaubens. Deshalb darf auch der menschliche Wille nicht entwickelt, sondern muß „gebrochen werden.

a] Die behütende Tendenz in Franckes Erziehungsmethode

1. Die Aufsicht als „nervus" der Erziehung

Der eben aufgezeigten ethischen Grundanschauung wird am ehesten eine Erziehungsmethode gerecht, die immerwährend darauf ausgeht jedes Verlangen des Zöglings nach irdischen Dingen zu ertöten und ihn vor den Gefahren der „Frau Welt" zu behüten, anderseits ihn in das innigste Verhältnis zu Gott zu versetzen. Darum tritt auch die behütende Tendenz im Erziehungsplane Franckes besonders stark hervor. Die ständige Gegenwart des Erziehers und das ängstliche Fernhalten aller, wenn auch noch so harmlosen weltlichen Einflüsse sind für die Anstalten Franckes charakteristisch. „Die Kinder müssen allezeit unter sorgfältiger Inspektion gehalten werden, es sei auf der Stube, auf dem Hofe, auf dem Speise- oder Bettsaal, beim Kleiderwechseln oder bei der Reinigung oder wo es auch sein mag, und sind ohne Not auch nicht auf eine kurze Zeit allein zu lassen, ... denn die sorgfältige Inspektion

[1] *Leser: a. a. O. S. 99 und 129.*

ist der eigentliche Nervus der Erziehung."[1] Anderen Anstalten gegenüber soll ja gerade darin ein Hauptvorzug bestehen, daß die „discipuli noctu pariter atque interdiu praesentia fruuntur informatorum."[2]

Eine psychologische Begründung für die außerordentliche Wertschätzung der Aufsicht fehlt nicht. Francke begründet seine Ansicht mit dem Hinweis auf die Unselbständigkeit des kindlichen Willens. „Weil auch die Jugend sich selbst nicht zu gubernieren weiß, und daher wenn sie allein oder bei ihresgleichen ohne Aufsicht gelassen wird, zu Müßiggang und zur Ausübung vieles bösen Anlaß nimmt, so ist bei der ganzen Einrichtung eines der vornehmsten Hauptstücke, daß die Untergebenen stets in der Gegenwart und Aufsicht der Informatoren gehalten werden."[3]

Es ist ohne weiteres ersichtlich, daß im Familienverbande die Durchführung einer unausgesetzten Beaufsichtigung der Kinder schon wegen der beruflichen Verpflichtung der Eltern unmöglich ist. Aus diesem Grunde gibt Francke der Anstaltserziehung den Vorzug. Damit aber auch die externen Schüler seiner Anstalten in diesem Punkte nicht vernachlässigt wurden, waren die Präzeptoren streng verpflichtet häufig „die Eltern zu besuchen und nachzufragen, wie die Kinder sich zu Hause verhalten, ob sie auch ihre Sprüche beten, gehorsam sein usw."[4]

Freizeiten, wie schulfreie Halbtage und Feiertage, auch Ferien oder Beurlaubung zu Reisen werden konsequenterweise abgelehnt. Selbst an Sonntagen sind die Schüler gehalten vor und nach der Predigt zur Schule zu kommen. „Denn wenn die Kinder Mittwochs und Sonnabends Feiertag haben und des Sonntags mögen hingehen, wo sie wollen, so wird dasjenige, was sie die Woche über gelernt (auch in moralischer Hinsicht) meistenteils wieder vergessen, ja sie werden dadurch sehr zerstreuet und oft so verwildert, daß die Präzeptores genug zu tun haben, mitt dem Anfang der Wochen sie wieder in einige Ordnung zu bringen."[5]

---

[1] *Instruktion für die Präzeptores der Waisenkinder.*

[2] *Praecipua capita, quibus paedagogium Regium Glaucha Hallense differt a plerisque scholis publicis. § 4.*

[3] *O. L. P. 298.*

[4] *O. L. W. 242.*

[5] *O. L. W. 190.*

Es erfordert keinen besonders tiefen Einblick in die kindliche Eigenart um die starke Übertreibung einer an sich berechtigten und notwendigen Erziehungsmaßnahme zu erkennen. Selbst wenn man die Schwierigkeiten der Anstaltserziehung und die Beschaffenheit des Schülermaterials (wenigstens soweit das Waisenhaus in Frage kommt) berücksichtigt, muß man zu dem Urteile kommen, daß eine derartige Unterdrückung des der Jugend eigenen Freiheitstriebes einen pädagogischen Mißgriff bedeutet. Die Mehrzahl der Zöglinge mußte bei solcher Behandlung zur Heuchelei verleitet werden, vor der Francke selbst als einem der schlimmsten Übel ausdrücklich warnt. Daß in einer solchen Luft der Unfreiheit keine Individualitäten, sondern nur Typen sich entwickeln konnten, die einander glichen, wie ihre Handschriften, war eine ebenso unausbleibliche wie verhängnisvolle Folge.[1]

Es zeugt übrigens von einem wirklichen Mangel an psychologischer Einsicht, wenn Francke zwar einräumt, daß die stete Beaufsichtigung dem kindlichen Gemüte keineswegs zusagt, als Grund dafür aber lediglich die Verwöhnung durch das Elternhaus ansieht. „So aber den Kindern hiesige Anführung strenge und hart, sonderlich im Anfange vorkommt, ist es nichts anders, als daß sie ungewöhnt sind in stetiger Aufsicht zu leben und nicht nach ihrem Gefallen hier und da herumzulaufen und die Lüste der Jugend auszuüben."[2] Wenn aber der Freiheitstrieb des Kindes nicht mehr bedeutet als eine schlechte Gewohnheit, dem verdient er auch keine Berücksichtigung. Vielmehr kannn es ihm nur darauf ankommen, der schlechten Gewohnheit zu begegnen und sie durch eine bessere zu ersetzen. Aus einer solchen Anschauung erklärt sich, daß Francke es durchaus nicht bedenklich findet, jede freie Regung seiner Zöglinge zu verhindern. Einwendungen gegen die übermäßig strenge

---

[1] *Wir brauchen beispielsweise nur die an den Halle'schen Anstalten ausgebildeten Schulhäupter, die in unserm Frankenlande wirkten, zu betrachten, die Silchmüller und Hechtlin in Bayreuth (s. Batteiger, der Pietismus in Bayreuth. Dissert. Erlangen 1903) oder die Sarganeck, Layriz und Dörfler in Neustadt a. Aisch. (s. der Pietismus und Separatismus im Aischgrund. Schaudig, Stuttgart 1925). Lauter Francke's en miniature, ohne jeden eigenen Zug.*

[2] *O. L. P. 348.*

Art der Kontrolle, die ihn von mancher Seite erreichten, begegnet er mit dem Hinweis, „daß sich die Kinder mehrerenteils bald dareinschicken"[1] und „daß man zur Zeit noch kein Exempel weiß, daß jemals ein Knabe deshalben, wie von einigen übelgesinnten Leuten ausgesprengt worden, in Desperation geraten wäre."[2]

Indem aber Francke für die älteren Zöglinge doch eine weniger scharfe Beaufsichtigung empfiehlt, bekundet er — und darin liegt eine gewisse Inkonsequenz seines Denkens — selbst seinen Glauben an das ursprüngliche Vorhandensein eines mächtigen Freiheitsdranges in der jugendlichen Seele. „Man muß auch mehr hierauf acht geben, wenn sie ein wenig heranwachsen; denn da will von Nöten sein, daß man sie allmählich zu größerer Freiheit kommen lasse, damit sie dieselbe nicht hernach plötzlich bekommen und dadurch in ihrem guten Lauf einen großen Anstoß erleiden, wie solches vielen widerfährt, wenn sie aus einem Gefängnis in die Freiheit losgelassen werden."[3] In diesem Satze spricht sich auch die psychologische Erkenntnis aus, daß dieser jugendliche Freiheitsdrang trotz aller Unterdrückung sich durchsetzt.

Psychologischen Scharfblick verrät die Mahnung besonders vorsichtig in der Beaufsichtigung der heranreifenden Jugend zu verfahren. „Wenn die Kinder von dreizehn bis vierzehn Jahren sind, auch zuweilen noch jünger hat man fürnehmlich Ursache, wohl auf sie acht zu haben."[4] Klar werden die für das Pubertätsalter charakteristischen Triebe und Neigungen herausgestellt und Mittel angegeben, deren der Erzieher bei Behandlung dieser Altersstufe sich bedienen soll. „Da sind zwei Ursachen, weswegen diese Jahre für anderen der Jugend gefährlich sind a) weil die Natur in solchen Jahren in unterschiedliche Laster herauszubrechen pfleget, b) kommen sie in solchen Jahren zu einer natürlichen Geschicklichkeit zu konversieren und sich in alle Weltarten zu schicken."[5] Die Ansicht, daß bloße Belehrung hinreiche, den erwachenden Geschlechtstrieb einzudämmen, teilen wir mit Francke nicht. Dagegen pflichten wir ihm bei, wenn er als bestes Mittel zur

---

[1] *O. L. P. 298.*
[2] *daselbst.*
[3] *Kurzer Unterricht 122*
[4] *Daselbst.*
[5] *Kurzer Unterricht 122.*

richtigen Leitung des jugendlichen Wissens- und Mitteilungsdranges empfiehlt, „daß man den Knaben Gelegenheit zu guter und erbaulicher Konversation giebet."[1] Francke vertritt damit die ganz moderne pädagogische Forderung, das kindliche Affektleben nicht auszurotten, sondern es in seinen Dienst zu stellen.[2]

2. Die Sphäre des Spieles

Läßt sich die Strenge in der Behütung noch da einigermaßen rechtfertigen, wo sie die Bewahrung vor wirklichen Gefahren im Auge hat, so muß sie umso abstoßender wirken, wo sie bezweckt, das Kind vor Freuden abzuschließen, auf die es auf Grund seiner Natur ein gutes Recht hat.

Franckes Stellung zu den sogenannten Mitteldingen gibt seiner Pädagogik ein herbes Gepräge. Daß beim Erzieher gerade die eigene Jugendentwicklung bedeutsam wird für seine pädagogischen Ansichten, läßt sich hier gut verfolgen. Francke selbst war kein Kind: nach seinem eigenen Zeugnis[3] liebte er als Elfjähriger das Gebet im stillen Kämmerlein mehr als das frohe Spiel im Freundeskreise. Und was ihm selbst gefehlt, glaubte er auch der Jugend, die ihm anvertraut war, vorenthalten zu können. Was später Schiller vom Menschen und Fröbel vom Kinde aufzeigte, war Francke fremd. Leser bezeichnet mit Recht als „die ideelle Hauptschwäche der Franckeschen Pädagogik den Mangel an Sinn für die zwischen der sittlichen und praktischen Zweckbestimmtheit liegende freie Sphäre zweckfreien Spieles und der in ihm zum Ausdruck kommenden interesselosen Hingabe an den betreffenden Gegenstand."[4]

Dem Worte Spiel haftet bei Francke das Odium des Müßiggangs an. Ein zweckloses Tun, selbst zur Erholung ist verpönt. „Damit man aber nicht nach der gemeinen Art den bloßen Müßiggang und Zeitvertreib mit kindlichem Mutwillen für eine Ruhe des

[1] *Daselbst.*

[2] *Die Forderung wurde übrigens schon von den alten Peripatetikern erhoben, die den Affekt als „Wetzstein der Tugend" bezeichnen.*

[3] *Kramer G., Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes 1861. S. 30.*

[4] *Leser: a. a. O. I, 387.*

Gemütes und Erholung der natürlichen Kräfte halte, muß der Informator auf dergleichen Dinge bedacht sein, darinnen die Kinder zwar ausruhen, aber die Zeit damit nicht unnützlich vertreiben, noch ihren ohnehin flatterhaften Sinn in alle Welt zerstreuen."[1] Setzen wir für den „flatterhaften Sinn" den kindlichen Spieltrieb ein — und wir können das in diesem Zusammenhang — so ergibt sich, daß Francke dennoch mit diesem Phänomen des kindlichen Seelenlebens vertraut war. Wir stehen eben hier an einem Punkte, wo die Rücksicht auf die Bedürfnisse der Kindesseele hinter der pietistisch religiösen Tendenz seines Erziehungsplanes zurücktritt.[2]

Wenn das in der häufigen Abhaltung von Konferenzen sich äußernde Bestreben Franckes, seine Methode immerwährend zu verbessern, in vieler Hinsicht reiche Früchte trug, in der Berücksichtigung des Spieles als Bildungsmittel zeigt sich eher ein Rückschritt. Während die Lehrer seiner Anstalten sich anfänglich wenigstens noch mit der Frage befaßten, welche Spiele sich als geeignet erwiesen,[3] taucht schon 1709 das Bedenken auf, „ob man überhaupt das Spielen zulassen sollte"[4] und das Konferenzprotokoll vom 27. Februar 1713 gibt die Antwort, daß „das Spiel, es sei, womit es will, denen Kindern in allen Schulen zu verbieten auf evangelische Weise, also daß man ihnen dessen Eitelkeit und Torheit vorstelle und wie dadurch ihre Gemüter von Gott, dem ewigen Gute abgezogen und zu ihrem Seelenschaden zerstreuet würden."[5]

Die zur „Relaxation" der Zöglinge dienenden „Rekreationsübungen" lassen ebenfalls das Hauptmoment des Spieles, die interesselose Hingabe an den Gegenstand, vermissen. Neben der Rücksicht auf das Erholungsbedürfnis war für ihre Einführung zu stark der Nutzen solcher Übungen bestimmend. „Man führet die Knaben um deswillen zu diesen Dingen an, damit man sowohl allen schädlichen

---

[1] *Kurzer Unterricht 117.*

[2] *vgl. oben S. 9.*

[3] *Richter: a. a. O. S. 124.*

[4] *Eckstein Friedrich Aug. Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus. In W. Weruer. Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. Leipzig 1868. S. 52.*

[5] *Kramer G. A. H. Franckes pädagogische Schriften S. 280.*

Müßiggang verhindern, als auch, weil es im gemeinen Wesen seinen großen Nutzen hat."[1] Zudem sorgte das stets wachende Auge des Präzeptors auch hier dafür, daß diese „Freistunden" keine Stunden der Freiheit wurden. „Damit die discipuli einige Relaxion haben, werden ihnen zu solchen Ende täglich einige Freistunden gelassen, in welchen sie aber dennoch unter der Aufsicht ihrer Präzeptoren verbleiben, damit sie dadurch nicht Gelegenheit zu allerlei Mutwillen und Zerstreuung des Gemütes bekommen mögen."[2]

Aber auch das edlere Spiel des Geistes fand keine Aufnahme. Francke kennt wohl die Neigung des Kindes für das freie Spiel der Phantasie, verkennt aber die hohe Bedeutung des Phantasielebens für die gesamte geistige Entwicklung, insbesondere seinen Wert für die Gemütsbildung und warnt deshalb ausdrücklich davor jene zu nähren. „Man darf der Jugend keine phantastische Conceptus eingießen, sie sind ohnedem dazu geneigt."[3]

Nach diesem Grundsatze wird alles abgelehnt, was der Phantasietätigkeit Vorschub leisten könnte. Da ist es einmal die goldene Märchenwelt, die dem Kinde verschlossen bleiben muß. „Man hat sich zu hüten, daß die Kinder keine Märlein und andere Fratzen von den alten Weibern oder Gesinde anhören."[4] Da auch Bühnendarbietungen in erster Linie demselben Zwecke dienen, wird vom Theaterbesuche abgeraten. Dieser Rat läßt sich freilich sehr wohl verstehen, wenn man das Niveau der damaligen Institute berücksichtigt.[5] Daß aber Francke es verurteilt, wenn Kinder durch ihre Teilnahme an Bühnendarbietungen dazu angeregt werden, selbst das Geschaute nachschaffend darzustellen —, daß sie untereinander anfangen, solches nachzuäffen und also

[1] *O. L, P. 280.*

[2] *O. L. P. 301 f.*

[3] *Kurzer Unterricht 110.*

[4] *Kurzer Unterricht 114. Dazu bemerkt Kramer sicher irrtümlich, dass für Franckes Ablehnung der Märchen die Qualität derselben ausschlaggebend gewesen sei und Märchen nach Art der Grimm'schen sicher Aufnahme gefunden hätten. Zu dieser Annahme besteht kein Grund. Franckes Stellung zu den Mitteldingen erklärt den Irrtum der Kramer'schen Vermutung von selbst.*

[5] *Julian Schmidt, Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland von Leibniz bis auf Lessings Tod. Leipzig 1862, I, 53 ff.*

denn viel etwas anderes zu ihrem Zeitvertreib wählen als ihnen nützlich ist" —[1] bezeugt neben seiner Kenntnis der kindlichen Darstellungsfreude, wie wenig Sinn er für das spielende Kind besaß.

Aus diesem Mangel an Kindersinn ist es auch verständlich, daß er jene „phantasiereichen Traditionen der Familie und der Nationalsitte bekämpfte",[2] die das Christfest eigentlich erst zum wahren Kinderfest machen. „Das sogenannte heilige Christwesen ist nichts anderes als eine Torheit und Narrentheidung, welche Christen nicht geziemet und ist nicht zu verantworten, daß man den Kindern solche alberne Einbildung beibringet und sie darnach, so lange man kann, darin erhält."[3]

Daß unserem Pädagogen der Sinn für den Schmuck des Lebens in Kunst und Schönheit fehlte,[4] beweist ferner seine Geringschätzung der Musik. Wie die kindliche Seele für die Königin der Künste empfänglich ist, kann jeder feststellen, der einer musizierenden Abteilung durch die Straße folgt. Es ist kaum anzunehmen, daß Francke nicht aus eigener Erfahrung die kindliche Freude an musikalischen Darbietungen kannte. Wenn ihn trotzdem allein die Möglichkeit eines Mißbrauches dazu verleitet, die Musik selbst als Erholungsmittel abzulehnen, ist das ein neuer Beweis seiner kaum zu überbietenden Ängstlichkeit. „Weil aber aus der Musik insonderheit in jungen Jahren auf Schulen und Universitäten viele Gelegenheit zu einem liederlichen Wesen entstehen, und mehr zu üppiger Weltlust als Gott zu ehren angewandt wird, haben Eltern und Präzeptores sich wohl fürzusehen, daß sie nicht den Kindern dadurch einen Strick legen, darüber sie in reiferen Jahren fallen oder sich darinnen verstricken möchten."[5] Wie gesund mutet uns dagegen das Urteil an, das Luther spricht über den bedeutenden Einfluß der Musik auf die Bildung des Gemütes!

---

[1] *Kurzer Unterricht 114.*

[2] *Richter a. a. O. 168.*

[3] *Richter a. a. O. Ueber das heilige Christwesen 123, Kramer glaubt Frs. Standpunkt auch hier rechtfertigen zu müssen. indem er Frs. Ablehnung nur auf die Unsitte, das Christkind durch verkleidete Personen darzustellen bezieht. Aus dem Zusammenhang ergibt sich deutlich, dass Fr. nicht nur diese wirkliche Unsitte, sondern auch den Brauch, sich durch Geschenke zu erfreuen, wegen seines heidnischen Ursprungs (Saturnalien) ablehnt.*

[4] *Nebe. Schwarz pädag. Lexikon, Leipzig 1929, II. Sp. 173*

[5] *Kurzer Unterricht 118.*

„Musicam habe ich alle Zeit geliebt, denn sie macht feine geschickte Leute. Sie vertreibt den Teufel und macht die Leute fröhlich. Ich gebe nach der Theologie der Musica den nächsten Locum und die höchste Ehre."[1]

Wenn Francke in seinen Anstalten dennoch dem Musikunterricht einen ordentlichen Platz zuweist, ist darin keine Inkonsequenz zu finden, da die musikalische Ausbildung der Zöglinge ausschließlich die Befähigung zu gottesdienstlichen Verrichtungen bezweckt und demgemäß sich auch nur auf die Pflege geistlicher Musik beschränkte.

3. Die Ablehnung von Lohnmitteln

Die behütende Tendenz von Franckes Erziehungsmethode offenbart sich schließlich in seiner Ablehnung eines Erziehungsmittels, das seinen Stützpunkt im menschlichen Ehrgefühl findet. Im schroffen Gegensatz zur Praxis der Jesuiten, mit der die eigene Methode manche Ähnlichkeit aufweist, verzichtet Francke auf die Anwendung jeglicher Lohnmittel. Wer selbst schon erfahren hat, wie durch ein lobendes Wort oder durch eine Ehrenbezeigung das kindliche Herz für freudige Pflichterfüllung erwärmt wird, kann es nicht unterlassen wollen, sich solcher Reizmittel zu bedienen. Francke aber warnt in der Befürchtung, daß „die Gemüther mit Ambition"[2] erfüllt werden, die Präzeptoren „durch Lob die Besserung zu hindern."[3] Diese, für den rigoristischen Zug der Franckeschen Pädagogik charakteristische Anschauung läßt sich vielleicht verstehen aus der Exklusivität in der Berücksichtigung des kindlichen Gefühlslebens. Von Francke wird nur ein Gefühl gepflegt und das ist das religiöse.[4] Alle anderen Gefühle sind von dieser Welt und haben deshalb keine Berechtigung auf Pflege. Wenn aber Ehre vor den Menschen nichts bedeuten darf, dem ist auch

---

[1] *S. J. G. Walch. Luthers sämtliche Schriften vol. XXII, 2250/53.*

[2] *Kurzer Unterricht 110.*

[3] *O. L. W. 257.*

[4] *Das soll unserer obigen These nicht widersprechen, dass Frs. Religiösität nicht auf das Gefühl gegründet ist, sondern sich mit den Mitteln des Willens auswirkte. Im Effekt bedeutet die religiöse Beeinflussung ja doch eine Wirkung auf das Gefühl.*

schon die Freude daran sündhaft. Und vor solchen Freuden an weltlichen Dingen hat der Erzieher den Zögling zu bewahren. Das gilt für Lob und Belohnung, ja auch für den Hinweis auf zukünftigen Lohn. Verheißungen empfiehlt zwar Francke aus der Einsicht, daß sie „nützlich sind zur Aufweckung der Gemüter."[1] Wenn er aber nur solche Versprechungen gestatten will, die „nicht auf Reichtum, Ehre und Wollust dieses Lebens zuführen, sondern auf Gerechtigkeit, Friede und Freude im heiligen Geist,"[2] so scheint er zu verkennen, daß Kinder Gegenwartsmenschen sind, daß sie durch Verheißung von Dingen der Gegenwart, die sie aus Erfahrung kennen und begehren, weit eher sich bestimmen lassen als durch die Aussicht auf den künftigen Besitz von Gütern, die in allzu weiter Ferne liegen und von denen sie sich wenig angezogen fühlen.

b] Die exclusive Konzentration im Religiösen

Die Einseitigkeit in der Pflege der kindlichen Gefühle tritt besonders hervor in der positiven Einwirkung auf das religiöse Leben. Francke überlastet das Kind mit religiösen Eindrücken und mutet ihm mehr zu, als seine Natur ertragen kann. Es ist aber psychologisch unrichtig, schon von der kindlichen Seele eine ausschließliche Konzentration im Religiösen zu fordern, von ihr zu verlangen, daß allein die Sorge um ihr ewiges Heil ihr ganzes Streben und Handeln bestimmt. Mit einem solchen Verlangen würde man vom Kinde erwarten, was zur Lebensaufgabe des Erwachsenen gehört.

„Die Sorge für das eine, was Not ist, wird so ausschließlich als die allein berechtigte Lebensaufgabe angesehen, daß alle anderen Lebensinteressen als zur Welt gehörig, vernachlässigt, wenn nicht verdammt werden."[3] Diese Schwäche im System Franckes mag sich zum Teil erklären lassen aus der religiös-theologisch tief interessierten Zeit unseres Pädagogen, aber ganz zu entschuldigen ist sie daraus keineswegs; denn auch Franckes Zeitgenossen nahmen Anstoß an der übertriebenen religiösen Be-

[1] *Kurzer Unterricht 111.*

[2] *Daselbst.*

[3] *Tholuk A.: Geschichte des Rationalismus. Berlin 1865. S. 13.*

einflussung ihrer Kinder. Abgesehen von der Überzahl der Religionsstunden, die mehr als die Hälfte aller Unterrichtszeiten einnahmen, war ja die ganze Lebensordnung der Zöglinge nur auf das eine Ziel der „Gottseligkeit" gerichtet. Auf die bedenklichen Folgen einer derartigen Einseitigkeit des Interesses haben selbst die Männer hingewiesen, die in ihrer religiösen Einstellung Francke nahestehen. In seiner bedeutenden Biographie schreibt Kramer: „Überschaut man alles dieses, was in den verschiedenen Anstalten zur Weckung und Nährung einer gottseligen Gesinnung der Zöglinge geschah und nimmt man noch den in den Schulen, zumal in den deutschen, sehr reichlich bemessenen Religionsunterricht hinzu, so unterliegt es keinem Zweifel, daß durch die darin hervortretende Häufung überhaupt, insbesondere für die jüngeren Kinder das rechte Maß überschritten wurde. Der in dem Pietismus mit aller Macht hervorgetretene Drang, in jedem Einzelnen im Gegensatz gegen die in die Kirche eingedrungene Starrheit lebendigen Glauben zu wecken, ließ bei dem Eifer, dafür auch von frühester Jugend an zu wirken, die Bedingungen, unter welchen es in naturgemäßer und gesunder Weise allein geschehen darf, übersehen."[1] Die unausbleiblichen Folgen einer übertriebenen Inanspruchnahme des religiösen Gefühles kennzeichnet auch Palmer gerade im Hinblick auf Franckes Übertreibungen: „Die Folge ist entweder die, daß das Kind, wenn es willig darauf eingeht, schon früher seinen Horizont so verengt, daß ihm sein Leben lang ein freier Blick, ein selbständiges Urteil nicht mehr möglich ist; oder es eignet sich nur äußerlich diese Weise des Lebens und Benehmens an, bringt es z. B. im Beten zu einer Virtuosität, die eben als solche .... das schlimmste Hindernis wahrer Herzensfrömmigkeit ist. Diese Gewöhnung, das was dem wahrhaft frommen Menschen heilig ist, stets im Munde zu führen, einen Gegenstand der Unterhaltung aus demjenigen zu machen, was still im Herzen getragen und bewegt sein will, das Heilige darum auch überall in Weltliches einzumischen .... ist etwas, wodurch die Keuschheit des religiösen Sinnes unheilbar verletzt und die Religiösität etwas Plumpes, mitunter Zudringliches und dadurch Abstoßendes wird. Oder endlich empfindet das Kind den Zwang selbst schon als Zwang, was nur die Folge hat, daß sich

[1] *G. Kramer: August Hermann Francke. Ein Lebensbild Halle 1882. II, 425 f.*

gegen alles Religiöse ein innerer Widerwille ansetzt, der die erste Gelegenheit zu einem Ausbruche benutzt."[1]

Es macht übrigens dem Psychologen Francke Ehre, selbst eingesehen zu haben, daß eine übertriebene Steigerung der religiösen Gefühle nachteilig wirkt. In seinem pädagogischen Standardwerk warnt er vor einer zu langen Ausdehnung der Gebetsübungen. „Wann die Kinder gar zu lange im Gebete anhalten sollen, wird man seinen Zweck, daß sie mit dem Gemüte allezeit gegenwärtig seien, nicht leicht von ihnen erhalten."[2] Auch in der Waisenhausordnung ist dieser Einsicht Raum gegeben. „Der Präzeptor hat sich zu hüten, daß er das Gebet nicht allzulange mache, damit die Kinder dabei nicht verdrießlich werden."[3] Von der gleichen Absicht, eine schädliche Überspannung des religiösen Gefühls zu vermeiden, zeugt weiterhin eine Anmerkung, die Francke der ursprünglichen Fassung seiner „Instruktion für die Präzeptores der Waisenkinder" anfügt. Während er in der ersten Bearbeitung dieser Vorschrift dem Lehrer für den Spaziergang empfiehlt,

> 1. daß er den Kindern etwa eine nützliche und erbauliche Historie erzählet oder sonst etwas aus der Physik von den Geschöpfen und Werken Gottes vorsaget,
>
> 2. daß er mit ihnen auch unter freiem Himmel ein erweckliches Lied anstimmet oder zuweilen betet,"[4]

korrigiert er sich wohl aus dem richtigen Gefühle, das rechte Maß überschritten zu haben in dem später angefügten Zusatz: „ist in der neuen Ordnung weggelassen, obgleich nicht unrecht, wenns geschähe. Aber wir sind sonderlich, wegen Nummer 2, nun schon wieder aus der Possession heraus."[5]

---

[1] *Palmer Christian in: K. A. Schmid: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1876. VI, 108. cf. auch Palmer. Evangelische Pädagogik. Stuttgart 1882, S. 160.*

[2] *Kurzer Unterricht 137.* [3] *O. L. W. 195.*

[4] *O. L. P. 254. Diese Sitte wurde übrigens von vielen Anstalten übernommen und lange geübt: teilweise erhielt sie sich bis in die neueste Zeit. So wurde noch vor kurzem von den Zöglingen des St. Anna Kollegs in Augsburg bei Spaziergängen der sogenannte „Kollegmarsch" gesungen.*

[5] *O. L. P. 254.*

Angesichts dieser authentischen Zeugnisse möchte es fast den Anschein haben, als ob unser Urteil zu hart ausgefallen sei. Jedoch sind zwei Momente zu berücksichtigen, die den Vorwurf der Übertreibung rechtfertigen. Einmal bestätigt Francke selbst durch die eben angeführten Stellen, daß daß ihm das Gefühl für das rechte Maß gefehlt hat; dann ist auch zu bedenken, daß es dem Leiter der Halleschen Anstalten bei deren Ausmaß unmöglich war zu vermeiden, daß von Seiten der Präzeptoren des Guten zu viel getan wurde. Eine gewisse Disharmonie zwischen Theorie und Praxis, die uns im System Franckes noch öfter begegnet, für die aber er allein nicht verantwortlich gemacht werden kann, ist auch hier nicht zu leugnen.

Aus unseren bisherigen Ausführungen, die sich auf jene Erziehungsmaßnahmen bezogen, die wesentlich aus der pietistisch-religiösen Grundstimmung Franckes resultieren, ergibt sich schon, daß selbst da, wo die pietistischen Ideen seine Methode bestimmten, das psychologische Moment nicht ganz fehlt. Wenn auch nicht zu leugnen ist, daß das Übermaß an Behütung, die Ausschaltung jeder spielenden Beschäftigung und die einseitige Betonung des religiösen Lebens der kindlichen Seele keineswegs gerecht wurde, muß doch zugegeben werden, daß es Francke an Einblick in diese Kindesseele nicht mangelte. Seine Maßnahmen mögen unpsychologisch erscheinen, aber sie sind es in bewußter Tendenz.

II. Die empirische Erfahrung als Quelle Franckescher Erziehungsgrundsätze

a] Regeln für die Erteilung von Ermahnungen

Günstiger fällt das Ergebnis unserer Untersuchung aus bezüglich der methodischen Grundsätze, in denen jene religiöse Motivation zurücktritt und mehr die reiche empirische Erfahrung Franckes zur Geltung kommt.

Da fallen zunächst die Regeln, die Francke den Präzeptoren für die Erteilung von Ermahnungen wegen des aus ihnen ersichtlichen psychologischen Scharfblickes auf. Vor allem soll jede Ermahnung der kindlichen Fassungskraft angepaßt sein. „Hiezu

wird erfordert, daß sie deutlich und verständlich, damit sich die Kinder fein recht und eigentlich darnach zu richten wissen, fürgetragen werden."[1] Ferner gebietet die Rücksicht auf die zarte Konstitution des kindlichen Gemütes, daß der Lehrer den richtigen warmen Ton trifft und nicht durch unnötige Schärfe das Kind in Schrecken versetzt, „daß sie nicht mit Ungestüm und Pochen, sondern mit Sanftmuth und Lindigkeit fürgebracht werden, es sei denn, daß solches schon öfters geschehen und die Umstände eine ernsthafte Miene erfordern wollten. Sonst werden die Kinder gleich anfangs durch ein ungestümes Bezeugen erschrecket, daß sie die Ermahnung hernach nicht mit so gutem Willen aufnehmen."[2] Da das Kind jedes Übermaß lästig empfindet und sich dadurch zur Teilnahmslosigkeit verleiten läßt, soll auch in diesem Punkte eine gewisse Sparsamkeit walten. „Man muß in solchen Ermahnungen nicht ermüden."[3] „Wenn einer die Kinder eine halbe Stunde, oder wohl eine Stunde lang ermahnen wollte, würden sie solches viel weniger zu Herzen nehmen und mit gebührender Aufmerksamkeit anhören, als wenn er sie kurz ihrer Pflicht erinnert."[4] Dem kindlichen Bedürfnis nach Abwechslung hat der Informator dadurch Rechnung zu tragen, daß er „die Ermahnung auf sovielerlei Art einrichtet, daß den Kindern solche öftere Ermahnung nicht verdrießlich wird und sie auch dieselbe nicht ohne Aufmerksamkeit und Erbauung vorbeistreichen lassen."[5] Es entgeht Francke auch nicht, daß der Grad der Empfänglichkeit des kindlichen Gemütes zu verschiedenen Zeiten verschieden ist. Deshalb gibt er dem Informator den Rat, seine Ermahnungen zu einer Stunde anzubringen in der die Seele des Zöglings erfahrungsgemäß am offensten ist. „Ist auch viel daran gelegen, daß ein Informator die rechte Zeit zu ermahnen wohl beachte, e. g. ist die Morgen- und Abendzeit hiezu sehr bequem Jene, weil das Gemüt noch nicht ermüdet ist, diese, weil man da die beste Gelegenheit findet, ihnen festzuhalten, worinnen sie es des Tages über versehen .... ingleichen, wenn die Kinder scheinen ein recht gut Herz und Vertrauen zu

---

1 *Kurzer Unterricht 107.*
2 *Kurzer Unterricht 107.*
3 *Daselbst.*
4 *Daselbst 137.*
5 *Daselbst 107.*

ihrem Informator zu fassen und selbst in einem frischen und aufgeräumten Gemüte sein, findet man oft schöne Gelegenheit ihnen eine gute Lehre beizubringen."[1]

Es ist fürwahr eine Reihe feinster psychologischer Beobachtungen in diesen Regeln enthalten. Franckes Anschauungen stimmen durchaus mit den experimentalpsychologischen Ergebnissen unserer Zeit überein.

b] Franckes psychologische Begründung für die Wirksamkeit des Beispiels und seine pädagogischen Konsequenzen

Neben der Ermahnung betrachtet Francke als wirksamstes Erziehungsmittel das Beispiel. „Liebreiche Ermahnungen und gute Exempel, welche, zumal bei der Jugend das meiste ausrichten und bei den Gemütern am festesten sich einzusetzen pflegen,"[2] sind ihm gleich wertvoll. Mehr als diese Wertschätzung an sich, durch die er sich ja vor allen anderen Pädagogen nicht auszeichnet, interessieren uns Franckes psychologische Begründung und die daraus gezogenen, zum Teil recht eigenartigen Konsequenzen. Die Wirksamkeit des Vorbildes ist begründet im Nachahmungstriebe des Menschen, der beim Erwachsenen so stark in Erscheinung tritt, daß er dessen Handeln meist leichter bestimmt als die vernünftige Einsicht. „Die Menschen lassen sich gemeinlich viel lieber und leichter durch Exempel leiten als durch die besten Gründe."[3] Besonders tritt im Kindesalter, das infolge seiner natürlichen Hilflosigkeit an den Erwachsenen Halt sucht, der Drang zum Nachtun hervor. „Die Kinder machen alles nach, es sei gutes oder böses."[4] Kinder sind Sinnenmenschen. In ihrer Eigenart, besonders sinnlichen Eindrücken sich zugänglich zu erweisen, liegt der Grund dafür, daß das unmittelbar Erlebte kräftigere Motive für sein Handeln bietet, als das nur Vorgestellte. Aus dieser Einsicht gibt Francke, wenn er auch die vorbildliche Bedeutung von Personen der

[1] *Kurzer Unterricht 107.*
[2] *O. L. P. 297.*
[3] *Kurzer Unterricht 147.*
[4] *Daselbst.*

Profangeschichte und insbesondere der heiligen Schrift durchaus nicht gering anschlägt, dennoch den Exempeln den Vorzug, „welche gegenwärtig sind und für Augen schweben."[1]

Aus diesen psychologischen Erwägungen erklären sich Franckes pädagogische Ratschläge. Um der Gefahr, die sich aus der wahllosen Nachahmung fremden Tuns für die sittliche Entwicklung des Kindes ergibt, zu begegnen, ist vor allem erforderlich dieses vor dem Anblick und Einfluß schlechter Beispiele überhaupt zu bewahren. In erster Linie sind selbstverständlich die Erziehungsberechtigten selbst Eltern und Lehrer streng gehalten, in Gegenwart der ihnen anvertrauten Jugend sich keine Blöße zu geben; denn „die Kinder, welche ihren Präzeptoren oder ihren Vater trunken, zornig, unkeusch usw. sehen, fluchen, schwören, afterreden hören . . ., werden darnach nicht so leicht zu einem gründlichen Haß gegen diese Laster gebracht."[2] An die Eltern insbesondere richtet Francke die eindringliche Mahnung den Umgang ihrer Kinder sorgfältig zu überwachen und sie dem verderblichen Einflusse ungeeigneter Miterzieher zu entziehen, indem sie „dahin trachten, daß die Kinder nicht mit dem Gesinde oder mit anderen Leuten, so dieselben nicht fromm und gottesfürchtig sind, ohne Not umzugehen."[3] Daß auch bei der größten Vorsicht von seiten der Erziehungsberechtigten eine vollkommene Bewahrung von unerwünschten äußeren Einflüssen nicht möglich ist, weiß Francke aus Erfahrung. Für diese Fälle empfiehlt er um den verhängnisvollen Folgen vorzubeugen, stets in eindringlicher Belehrung dem Kinde das Verwerfliche des schlechten Beispieles zum Bewußtsein zu bringen, um es dadurch von der Nachahmung unsittlicher Handlungen abzuhalten. „Es ist vonnöthen, daß Vorgesetzte die bösen Exempel ohne Erinnerung nie vorbeistreichen lassen, sondern die Jugend warnen, daß sie diesen Exempeln nicht folgen, sondern vielmehr einen ernstlichen Haß dagegen fassen sollen."[4]

Durchaus selbstverständlich erscheint uns hiernach die Aufforderung an die Vorgesetzten, „den

[1] *Kurzer Unterricht 111.*
[2] *Kurzer Unterricht 100.*
[3] *Daselbst.*
[4] *Daselbst.*

Kindern nur gute Exempeln zu geben."[1] Eigenartig aber — und das ist bezeichnend für das Gewaltsame, Forcierte der Franckeschen Pädagogik — muß es berühren, wenn dem Erzieher geraten wird „mit Fleiß gute und löbliche Handlungen in Gegenwart der Kinder vorzunehmen."[2] Abgesehen davon daß es einer wahren Erzieherpersönlichkeit selbst widerstrebt, die Rolle eines Schauspielers zu übernehmen, läßt diese Forderung einen tieferen Einblick in die Kindesseele vermissen. Francke kennt offenbar das kindliche Feingefühl nicht, mit dem der Schüler zwischen dem Ursprünglichen, Echten, dem in der Tiefe der Persönlichkeit Wurzelnden und dem Gemachten, Gekünstelten, der Maske zu unterscheiden weiß.

Noch mehr aber tritt dieser aufdringliche Zug hervor in der Aufforderung an die Präzeptoren, ausdrücklich auf das eigene gute Beispiel aufmerksam zu machen. „Der Informator soll die Kinder fleißig aufmuntern, auf solche (= von ihm gezeigte) gute Exempel wohl acht zu haben und ihnen nachzufolgen."[3] Die eigene Tugendhaftigkeit zu einem Objekt gemeinsamer Betrachtung zu wählen, erscheint uns widerlich und muß auch auf ein feinfühlendes Kind abstoßend wirken.

Vielleicht aber lassen sich diese offenbaren Mißgriffe darauf zurückführen, daß Francke selbst zu wenig direkte Fühlung mit den Zöglingen seiner Anstalten nahm und die eigentliche Bildungsarbeit ausschließlich den ihm unterstellten Präzeptoren überließ. So ist es zu verstehen, daß ihm ein genauer Einblick in die tiefsten Gründe des kindlichen Gefühlslebens versagt blieb.

c] Psychologie der Strafe

In dem letztgenannten Umstande, daß Francke zu wenig sich unmittelbar mit Bildungspraxis befaßte, liegt auch der Hauptgrund dafür, daß Franckes Anstalten gerade in dem Punkte eine zum Teil sehr scharfe Absage erfuhren, in dem sie es am wenigsten verdienen sollten, hinsichtlich der Handhabung von

[1] *Daselbst.*

[2] *Kurzer Unterricht 100.*

[3] *Daselbst.*

Strafmitteln. Es ist nicht zu bestreiten, daß die häufig wiederkehrenden Klagen über all zu harte Behandlung der Zöglinge von seiten mancher Informatoren in den Konferenzprotokollen zu dem Schlusse berechtigen, daß „die Disziplin sehr streng und körperliche Züchtigung häufig war.“[1] Auch von Hellmuth Heyden[2] und von Friedrich Eckstein [3]wird auf die überaus scharfe Zucht in den Franckeschen Anstalten hingewiesen. Die Kritik mag, soweit sie lediglich die tatsächlichen Verhältnisse betrifft, vielleicht angebracht sein, wenngleich kaum anzunehmen ist, daß es Franckes wachsamem Auge ganz entgangen wäre, wenn die Präzeptoren seiner Intention immerwährend zuwidergehandelt hätten. Sobald die Kritik aber unseren Pädagogen selbst im Auge hat, fehlt ihr jeder Anhaltspunkt. Francke konnte nämlich kaum noch deutlicher zum Ausdruck bringen, wie sehr ihm am Herzen lag, der barbarischen Schuldisziplin seiner Zeit entgegenzutreten. Die umfangreichen Ausführungen über dieses Kapitel in allen seinen pädagogischen Schriften beweisen, wie ernst Francke bestrebt war, aus seinen Anstalten jene bösen Geister zu verbannen, von welchen die Schulmeister seiner Zeit zum größten Teile erfaßt waren und wie er sich bemühte, einer Disziplin Eingang zu verschaffen, die dem jugendlichen Gemüte gerecht wurde. Wir stehen nicht an, die Regeln, die Francke hier aufstellte, noch für unsere Zeit als vorbildlich zu bezeichnen.

Francke steht hinsichtlich seiner Anschauung vom Zweck der Strafe im Einklang mit der Straftheorie seiner Zeit. Als Folge der Naturrechtslehre des 17. und 18. Jahrhunderts hatte sich die sogenannte „Abschreckungstheorie“ herausgebildet, in der auch schon der Gedanke der „Besserung“ eingeschlossen war. Der Zweck der Strafe besteht hiernach in der Verhütung künftiger Vergehen. Trotz ihres übel klingenden Namens entwickelte die Abschreckungstheorie humanere Grundsätze und führte zu einer milderen Strafweise, als sie nach der „Ver-

---

[1] *Theobald Ziegler: Geschichte der Pädagogik München 1895. S. 185.*

[2] *Hellmuth Heyden: August Hermann Francke, der Mann und sein Werk. Stettin 1927. S. 38.*

[3] *Eckstein a. a. O. S 45.*

geltungstheorie" üblich war.[1] Das können wir aus Grundsätzen, die für Francke bei der Anwendung von Strafmitteln maßgebend waren, deutlich erkennen.

Im Geiste gerechter Milde soll der Zögling behandelt werden. Mit diesen Worten könnte man die Franckesche „Disziplin" kurz charakterisieren. Damit ist schon gesagt, daß Francke dem anderen Extrem einer allzu laxen Behandlung ebenso abhold war als der übermäßigen Strenge. Gerade mit der Einhaltung des goldenen Mittelweges bewährt er sich aber als feiner Psychologe. Seine reiche Erfahrung hat ihn gelehrt, daß ein Übermaß von Milde vom Kinde ebensowenig vertragen wird, als jene übertriebene Härte.

Aus dieser Einsicht erklären sich die trefflichen Ratschläge an seine Präzeptoren. Als oberster Grundsatz gilt: Jeder Strafvollzug hat im Geiste der Liebe zu geschehen. Daraus folgt schon, daß der Erzieher in der Wahl der Strafart eine geeignete Stufenfolge einzuhalten hat und nicht mit der Strafe beginnt, die am wenigsten jenes Moment erkennen läßt, mit der körperlichen Züchtigung. Wenn diese auch von Francke in der Meinung, „daß man die Rute nicht gar von der Kinderzucht verbannen könne",[2] nicht völlig abgelehnt wird, so soll sie doch nur als ultima ratio zur Anwendung kommen und grundsätzlich nur dann erfolgen, wenn bloße Wortstrafen wirkungslos bleiben. „Es ist vonnöthen, daß man die rechte Gradus bei denen Kindern gebrauche und nicht mit der Schärfe, sondern mit Freundlichkeit, nicht mit Schlägen, sondern mit Worten den Anfang mache."[3] Francke zählt diese Einhaltung einer gerechten Stufenfolge in der Anwendung von Strafmitteln zu den Hauptvorzügen seiner Astalten: „Hic a verbis non statim ad verbera festinatur, si vero summa castigandi adsit necessitas, paterno animo, praemissis admonitionibus, dilata ad tempus poena a pueris sumitur."[4] Den Präzeptoren wird zur Pflicht gemacht, es erst mit wiederholtem Ermahnen

[1] *Barth Paul: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart. Leipzig 1911. 3. Aufl. S. 77.*

[2] *Kurzer Unterricht 124.*

[3] *Daselbst 125.*

[4] *Präcipua capita § 11.*

und Warnen zu versuchen, den fehlenden Zögling auf die rechte Bahn zurückzuführen, bevor sie zum Stocke greifen. „Die Rute soll nicht gebraucht werden, wo nicht zum wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorhergegangen.“[1] Da aber durch ein Übermaß von Geduld und Langmut das das Kind leicht veranlaßt wird sich schließlich an die Warnungen zu gewöhnen ohne sich dadurch beeinflussen zu lassen, empfiehlt Francke, „daß man das Warnens auch gar nicht zu viel mache, und es nur dabei bewenden lasse. Sonstens werdens die Kinder endlich gewöhnet und nehmen nichts zu ihrer Besserung an.“[2]

Derselbe Geist der Liebe, der bestimmend sein soll für die rechte Wahl des Strafmittels, muß auch noch im Stafvollzug ersichtlich sein. Aus diesem Grunde wird gefordert, zunächst das Kind von der Strafwürdigkeit seiner Handlung zu überzeugen, in ihm das Gefühl zu wecken, daß es die Strafe als gerecht empfinde. „Denn die Kinder müssen erkennen und in ihrem Gewissen überzeuget sein, daß sie die Bestrafung wohl verdienet haben, derowegen man ihnen ihr Verbrechen auch zu der Zeit, wenn man sie bestrafet, fürstellen muß, daß sie nicht Ursache finden zu klagen.“[3] Oft und eindringlich wird den Präzeptoren ans Herz gelegt beim eigentlichen Strafakt nie jenen obersten Grundsatz zu vergessen. Für den Erzieher unwürdige und das kindliche Gemüt verbitternde Beschimpfungen sind deshalb zu unterlassen; denn „keineswegs würde mit solcher väterlichen Liebe übereintreffen, wenn sie (= Präzeptores) Kinder etwa aus Ungeduld Ochsen, Esel, Narren usw. hießen, oder ihnen sonst üble Namen geben und unanständige Redensarten gebrauchen wollten.“[4] Streng warnt Francke weiterhin davor, sich vom Zorne hinreißen zu lassen, da im Affekt verhängte Strafen nicht nur geeignet sind im Kinde Haßgefühle gegen den Strafenden hervorzurufen, sondern weil auch für den Erzieher in dieser Situation die Gefahr besteht, das rechte Maß zu überschreiten. Damit wäre aber der eigentliche Zweck der Strafe, den Francke, wie wir oben sahen, mehr in der Verhütung künftiger

[1] *O. L. W. 235.*

[2] *Kurzer Unterricht 112.*

[3] *Daselbst 125.*

[4] *O. L. W. 235.*

Vergehen als in der Sühne für begangene Fehler erblickt, verfehlt. Das Kind soll ja die Strafe als „Wohltat" betrachten. Zu diesem Ende soll es selbst erkennen, daß der Erzieher aus Mitleid, nicht aus Lust gehandelt, es soll sich gleichsam (wie das später in grundsätzlicher Weise Herbart betont) des Erziehers Urteil zum eigenen machen.

Wiederum charakteristisch für Franckes gewaltsame Art ist es aber, wenn vom gestraften Kinde verlangt wird, sich für das empfangene Leid zu bedanken. „Sie (= die Präzeptoren) sollen sich auch nach der gebrauchten Zucht die Hand geben, Dank sagen und Besserung angeloben lassen."[1] Einem tiefer in die Gemütsverfassung eines gezüchtigten Kindes Einblickenden kann nicht verborgen bleiben, daß dieses Gebot entweder zur Nichtbefolgung herausfordert, oder zu Heuchelei führen muß. Ebensowenig wie mit diesem Verlangen können wir einverstanden sein mit der Aufforderung an die Präzeptoren, der körperlichen Züchtigung gleichsam eine Entschuldigung vorhergehen zu lassen, um die Schüler zu überzeugen, „wie ungern man mit der Rute strafe und wie viel lieber man die Rute gar wegwerfen wollte, wenn sie nur mit Worten sich wollten ziehen lassen."[2] Francke verkennt offenbar, daß das Kind angesichts der bevorstehenden Strafen sich für solche Versicherungen wenig zugänglich zeigt und daß es geratener ist, in dem Falle, in dem sich die körperliche Züchtigung wirklich notwendig erweist, ohne längere Erklärung die Strafe zu vollziehen. Auf das Bedenkliche eines allzulangen Strafaufschubes weist Francke selbst hin und fügt die psychologische Begründung für seine Ansicht bei. „Wenn ein Kind um seiner Bosheit willen notwendig zu bestrafen ist, so muß man es nicht einen oder etliche Tage aufschieben, sondern die Sache nur bald vornehmen und abtun. Denn wenn man es aufschiebet, so stehet das Kind immer in der Furcht, weil es nicht weiß, was ihm widerfahren soll."[3]

Die angeführten Entgleisungen dürfen uns nicht veranlassen unser obiges Urteil zurückzunehmen. Franckes Strafsystem basiert auf der richtigen psy-

---

[1] *O. L. W. 235.*

[2] *Daselbst.*

[3] *Daselbst*

chologischen Erkenntnis, daß das Kind durch Liebe leichter geleitet wird als durch Furcht. Deshalb will er auch solche Maßnahmen, die lediglich die Auslösung von Angst- und Furchtgefühlen zur Folge haben, vermieden wissen. Der herrschenden Unsitte, das Kind in finsteren Räumen gefangen zu halten, tritt er scharf entgegen. „Es soll kein Präzeptor ein Kind in eine Klasse, da man die Laden zumacht, oder sonst in einem finsteren Ort zur Strafe einsperren, oder bis in die Nacht in der Schule allein lassen, ... als welches den furchtsamen Kindern zum Schaden gereichen kann."[1]

Liebevolle Nachsicht ist besonders am Platze in der Behandlung der Schulneulinge. Die ihrer Altersstufe eigenen Fehler und Schwächen sind zu berücksichtigen und dürfen keinesfalls mit roher Gewalt bekämpft werden. „Um geringer Dinge willen, darunter sonderlich bei kleinen Kindern die vitia aetatis zu rechnen, da eines etwa sich umsiehet, lachet, flatterhaft ist oder wenn es etwas versiehet und nicht recht machet, soll man nicht bald ein Kind schlagen, sondern es nur mit Worten erinnern und zur Vorsichtigkeit ermahnen."[2] Diese Rücksicht auf die typischen Züge einer Altersstufe ist auch geboten bei der Bestrafung der Jugend im Pubertätsalter. Es entging Francke nicht, daß gerade die heranwachsende Jugend durch die Feinheit des Ehrgefühles sich auszeichnet, dessen Verletzung durch unwürdige Behandlung die schlimmsten Folgen nach sich ziehen kann. Der Jüngling will, besonders in den sogenannten Flegeljahren, schon als Mann behandelt werden, seine vernünftige Einsicht ist soweit entwickelt, daß sie als Motiv für sein Handeln in Betracht kommt. Diesem Umstand hat der Erzieher Rechnung zu tragen, indem er in ruhiger Art an die Einsicht des Heranwachsenden appeliert. „Mit bösen Kindern von fünfzehn und mehr Jahren muß ein Präzeptor sehr weislich umgehen, daß er sie nicht erbittere oder ärger mache; mit schimpflichen Worten, Drohungen und kindischer Strafe richtet man bei ihnen nichts aus. Es ist das beste, daß man in Sonderheit mit diesen größeren oft privatim rede und ihnen ihre Boßheit lebendig vorhalte."[3]

[1] *O. L. W. 269.*
[2] *O. L. W. 265.*
[3] *O. L. W. 274.*

Neben der Rücksicht auf die eigenartige seelische Verfassung gewisser Entwicklungsstufen betont Francke die Notwendigkeit, sich in der Wahl und dem Ausmaß der Strafmaßnahme auch nach der Individualität jedes einzelnen Zöglings zu richten. „Ein Präzeptor soll sich auch bemühen, die Gemüter der Kinder kennen und prüfen zu lernen, damit er zarte und weiche Gemüter nicht wie harte und freche Kinder traktiere."[1] Vom Lehrer wird, um dieser Forderung nachkommen zu können, vorausgesetzt, daß er das psychologische Verständnis besitzt, die Handlungen der Zöglinge nach der ihnen zugrunde liegenden Gesinnung zu beurteilen und zu unterscheiden. „Es ist wohl zu merken, daß ein Unterschied zu halten ist inter petulantiam et malitiam."[2]

Mit Recht verpönt sind Bestrafungen zur Verbesserung intellektueller Mängel. Franckes Vorbilder sind hier, wie in vielen anderen Punkten die Didaktiker Ratke und Comenius, die die körperliche Züchtigung grundsätzlich für den Unterricht verwarfen. An vielen Stellen wird auf das Widersinnige der üblen Gewohnheit des Einprügelns hingewiesen. „Um des Lernens willen und wenn ein Kind etwas nicht alsbald begreifen kann ... soll kein Kind ausgescholten oder geschlagen werden."[3] Ebenso entschieden wird es verurteilt, die Aufmerksamkeit der Schüler durch körperliche Züchtigung zu erzwingen. „Es begiebet sich auch wohl, daß manchmal Kinder mit Schlagen zur Aufmerksamkeit getrieben werden, welches mehr schadet als nutzet."[4]

Das Ergebnis unseres ersten Teiles

Angesichts der Menge authentischer Zeugnisse, die Franckes psychologischen Scharfblick ebenso hervorleben, wie sein liebevolles Verständnis für das Kind, erscheint uns eine Kritik, die unserem Pädagogen auch nur den Versuch „das Wesen des Kindes und der Jugend zu verstehen"[5] abspricht, zu hart, ja fast unverständlich. Ohne uns gegen die offen-

[1] *O. L. W. 274.*
[2] *O. L. W. 266.*
[3] *Daselbst 267.*
[4] *Daselbst 204.*
[5] *Eger: a. a. O.*

sichtlichen Mängel und Einseitigkeiten seines Erziehungsplanes, die aus seiner pietistisch-religiösen Einstellung resultieren, zu verschließen, ohne die Entgleisungen und Übertreibungen zu beschönigen, die für den rigoristischen Zug der Franckeschen Pädagogik bezeichnend sind, kommen wir zu dem gerechteren Gesamturteil, daß Franckes Erziehungsmethode ihres psychologischen Gehaltes wegen schon einige Anerkennung verdient.

Zweiter Teil

Die didaktische Psychologie

a) Die individuelle Begabung als Bestimmungsgrund für die Organisation und Methode des Unterrichts

Noch auffallender als in der Erziehungsmethode tritt in den Grundsätzen, die Franckes Unterrichtsplan bestimmen, die Rücksicht auf die Eigenart der kindlichen Seele hervor. Wir stehen nicht an, gerade darin das oberste Prinzip seines gesamten Unterrichtunternehmens zu erkennen. Das Verdienst, als erster das Kind in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Veranstaltungen gestellt zu haben, können wir Francke zwar nicht zusprechen. Wir haben ja schon eingangs betont, daß nach der unterrichtsmethodischen Seite vor allem Ratke und Comenius zu einer psychologischen Vertiefung der Pädagogik beigetragen haben und daß Franckes pädagogische Ansichten zum großen Teil in den Systemen der beiden großen Didaktiker vorliegen. Unser Pädagoge aber hat das Verdienst, in seinem gewaltigen Unternehmen die Ideen seiner großen Vorbilder in die Tat umgesetzt und dadurch zu ihrer Verbreitung beigetragen zu haben.

Nach Franckes Wertung der menschlichen Seelenkräfte wäre eigentlich zu erwarten, daß der unmittelbaren Willensbildung größere Beachtung zukam als der eigentlichen Unterrichtsarbeit. Gerade das Gegenteil aber ist der Fall. Dem intellektualistischen Grundzuge der Aufklärungszeit entsprechend

wiegt der Unterricht vor, die Erziehung verfällt zum größten Teile in intellektuelle Unterweisung. Aus diesem intellektualistischen Grundzuge versteht sich die ganze Organisation des Lehrgeschäftes. Auf die Klassengemeinschaft wird im Interesse intellektuellen Wachstums verzichtet, der Schüler wird nach dem Grade seines Fortschrittes in jeder Disziplin verschiedenen Klassen eingegliedert. Daß diese Einrichtung mit der Auflösung des Klassensystems auch die Ausschaltung seiner erzieherischen Vorteile zur Folge haben mußte und daß dadurch den Unterrichtskonzentration entgegengewirkt wurde,[1] ist durchaus zuzugeben. Es ist aber auch nicht zu leugnen, daß im Fachsystem Franckes ein für unsere Problemstellung wichtiges Moment zur Geltung kommt.

Nach unserer Ansicht kann sich das Urteil, das im Fachsystem der Franckeschen Anstalten lediglich eine Übertragung des akademischen Kollegienwesens sieht,[2] doch nur auf die Außenseite dieser Einrichtung beziehen und daher der eigentlichen, psychologischen Begründung derselben nicht gerecht werden. Francke betont aber ausdrücklich, daß vor allem psychologische Erwägungen für die Wahl dieses Unterrichtssystems maßgebend gewesen seien. „Die Knaben, so in die Information genommen werden, sind von ganz unterschiedenen Jahren, Ingeniis und Profectibus. daher sie auch nach ihrer besonderen und und unterschiedenen Kapizität, zu unterschiedlichen Wissenschaften angeführt werden."[3] Damit ist klar ausgesprochen, daß Francke von allem Anfange an[4] durch die Rücksicht auf die intellektuellen Fähigkeiten und Neigungen der Zöglinge bestimmt wurde, dem Fachsystem den Vorzug zu geben. Aus der Ab-

[1] *Leser: a. a. O. S. 394 f.*

[2] *Stemmler Guido: Die pädagogischen Grundsätze und Ansichten A. H. Franckes. Diss. Rostock 1885. S. 111.*

[3] *Kramer: a. a. O. 280. Auszug eines Aufsatzes v. 1696. § 1.*

[4] *Schiller will das nicht wahrhaben. Er schreibt: „Die Entstehung dieser Einrichtung entstammte wahrscheinlich nicht der psychologischen Erwägung, dass die Menschen nun einmal nicht für alle Lernfächer in gleichem Masse veranlagt sind oder durch Erziehung, Umgebung und Interessen gleicherweise für alle Neigung haben." Er selbst gibt aber zu, dass „Francke allmählich auch den psychologischen Wert der Einrichtung gebührend geschätzt und diese selbst als besonderen Vorzug seiner Anstalten aufgefasst hat." Schiller Hermann, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. 4. Aufl. Leipzig 1904. S. 237.*

sicht, der individuellen Begabung zu entsprechen, erklärt es sich, daß jedem Schüler die Beschäftigung mit nur solchen Disziplinen gestattet war, deren Wahl außer dem Lateinischen, dem als Umgangssprache eine besondere Bedeutung zukam, dem Schüler selbst oder seinen Eltern überlassen blieb. „Die Scholaren sind nicht verbunden, daß sie alle Disziplinen mit traktieren müssen; sondern es wird teils auf die Kapizität eines jeglichen, teils auf den Zweck, den die Eltern selbst mit den Kindern haben, geseben."[1] In dieser Anordnung offenbart sich neben der psychologischen Rücksicht wiederum der utilitaristische Zug des Aufklärungsmannes, der die Wissenschaft nur auf ihre praktische Verwendbarkeit ansieht und sie nur in dieser Aussicht pflegt.

Dem Prinzip, die Auswahl der Unterrichtsdisziplinen dem Schüler selbst zu überlassen, kann vom psychologischen Standpunkte aus die Berechtigung nicht bestritten werden. Der Forderung nach Berücksichtigung der Schülerindividualität entspricht es ohne Zweifel. Wenn aber Francke nun, um einer Überlastung des kindlichen Intellektes vorzubeugen, für jeden Schüler nur drei Disziplinen zu gleicher Zeit gestattet,[2] verfällt er in den Fehler der Einseitigkeit, die dem kindlichen Geiste ebenso wenig gerecht wird, als die von ihm gefürchtete „Distraktion der Gemüter".[3] Auf die Ähnlichkeit der Franckeschen Forderung mit dem, „nicht mehr denn einerlei auf einmal" Ratkes, mit dessen Grundsätzen Francke als Schüler der Gothaschen Lateinschule bekannt zu werden Gelegenheit hatte, weisen wir kurz hin.

Das Bestreben, der Fassungskraft der Schüler in der Unterrichtsarbeit Rechnung zu tragen, bekundet sich auch in der Art der Darbietung des Unterrichtsstoffes. Der rein akroamatischen Unterrichtspraxis seiner Zeit gegenüber bedeutet die Katechese einen psychologischen Fortschritt, insofern sie den Lehrer verpflichtet, den geistigen Stand seines Schülers zu

---

[1] *Aufsatz von 1696 § 10. a. a. O. 281.*

[2] *Diese Beschränkung erfolgte übrigens erst auf Grund der Beobachtung, dass „die langsamen und trägen ingenia durch die Vielheit der Dinge, die sie zugleich traktieren sich konfundierten und also zurückbleiben." O. L. P. 290.*

[3] *O. L. P. 290.*

berücksichtigen und sich ihm anzupassen und insoferne sie immerhin einen gewissen Grad der Selbsttätigkeit von Seiten des Schülers in Anspruch nimmt. Das gilt hauptsächlich hinsichtlich der „Explicatio," die auf das Verständnis des Vorgetragenen abzielt. Wie vorbildlich Francke selbst in dieser Hinsicht verfuhr, erweist eine aus dem Jahre 1699 erhaltene, von ihm durchgeführte Katechese.[1]

Wer der Unterrichtsform besondere Bedeutung beimißt, muß auch die Bedingungen dafür schaffen, daß die Unterrichtsarbeit von didaktischen Erwägungen bestimmt wird. Wohl war die Idee einer speziellen Vorbildung für die Unterrichtspraxis keine neue. Schon Ratke hatte erkannt, daß die Kunst des Lehrens besonders zu erlernen sei und der Herzog Ernst der Fromme hatte die Anregung gegeben den künftigen Lehrern neben ihrer wissenschaftlichen eine speziell pädagogische Vorbildung zu geben. Diesen Vorschlag in die bleibende Tat umgesetzt zu haben, ist aber Franckes Verdienst. In den von ihm gegründeten Vorbereitungsinstituten für die Informatoren, dem „seminarium praeceptorum" und dem „seminarium selectum praeceptorum" „sollten die Mitglieder insonderheit auch die Vorteile angezeigt erhalten, den Stoff der Jugend auf eine leichte Art beizubringen."[2] Letzten Endes war also auch für diese Einrichtung der psychologische Gesichtspunkt ausschlaggebend; die Lehrer sollten befähigt werden im Unterrichte sich dem kindlichen Fassungsvermögen anzupassen.

Wie Francke im einzelnen diesem Grundsatze folgte, ergibt sich aus dem Einblick in die Lehrordnungen der verschiedenen Anstalten. Um der Schwierigkeit, die dem Schüler in der Aufnahme abstrakter religiöser Wahrheiten erwächst, zu begegnen, wird empfohlen den Inhalt des Katechismus möglichst in konkreter Gestalt zu bieten, indem „man ihnen quasi per catechismum aliquem historicum fein einfältig beibringe, wie alles zusammenhange."[3] Franckes Bemühung dem geistigen Entwicklungsgrade der zu Unterrichtenden sich anzupassen, offen-

---

[1] *Eine Katechese A. H. Fvanckes, gehalten im August 1699. Herausg. von A. Nebe 1927.*

[2] *Idea studiosi theologiae 501.*

[3] *Kurzer Unterricht 103.*

bart sich auch in der Forderung, besonders in der Unterweisung der in der Katechese noch Ungeübten durch leicht zu verstehende Fragen zur Mitarbeit zu reizen. „Weil im Anfange die Kinder zum Teil zu blöde, zum Teil unwissend sind, daß sie auf die vorgelegten Fragen, so sie ein wenig dunkel scheinen mögen, nicht leicht antworten können, so komme ich dadurch ihrer Schwachheit zu Hilfe, daß ich entweder die Fragen so einrichte, daß sie nur mit ja oder nein, oder doch mit denen Worten, die ich in der Frage selbst gehabt, antworten können."[1] Zu berücksichtigen ist hier, daß diese Art der Fragestellung, die leicht zu einer Mechanisierung des Unterrichts führen kann, nur bei den Schulneulingen oder vorschulpflichtigen Kindern zur Anwendung kommen soll. Francke rügt dagegen die Gewohnheit mancher Präceptoren „immer solche Fragen zu formieren, da zur Antwort immer ja und nein fallen muß, wodurch die Kinder ganz gewohnt werden, daß sie gar nicht achthaben."[2]

Für den Schreibunterricht, der in den Franckeschen Schulen eine große Rolle spielt, gilt der Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren. Der Anfang wird deshalb mit den lateinischen Großbuchstaben gemacht „als die am leichtesten von ihnen gefasset werden."[3] Darin stimmt Franckes Anschauung mit einer ganz modernen Forderung überein, die den elementaren Schreib- und Leseunterricht mit der Antiqua beginnen will. Auch für die Erlernung der deutschen Schriftzeichen ist die Anordnung getroffen, diese nach dem Grade der Schwierigkeit auftreten zu lassen. „Es sollen auch im Deutschen alle Zeit die leichtesten Buchstaben vorgeschrieben werden."[4] Der psychologischen Einsicht, daß die Aufnahme neuer Vorstellungen durch bereits vorhandene Bewußtseinsinhalte begünstigt wird, entspricht die Regel, die Buchstaben mit ähnlichen Formen unmittelbar nacheinander folgen zu lassen und zu zeigen, „wie immer einer aus dem anderen fließe."[5]

Das Verfahren im Rechenunterricht, der übrigens in Franckes Unterrichtsplan sehr kurz kommt, ist

---

[1] *Von den Katechismusexamen und der Anführung der Kinder zum Gebet 152.*

[2] *O. L. W. 203.*

[3] *O. L. W. 208.*

[4] *Daselbst.*

[5] *O. L. W. 208.*

allein bestimmt durch die individuelle Veranlagung der einzelnen Schüler für dieses Gebiet. Die Rücksicht darauf, „daß die ingenia varia und einer im Rechnen hurtiger ist als der andere und also einer mit den anderen aufgehalten wird,"[1] führte zur vollständiger Aufhebung des Klassenunterrichtes und ließ an dessen Stelle die Einzelunterweisung eines jeden Schülers treten. Der Schwierigkeit, die sich aus dieser Anordnung für den Klaßlehrer ergab, sollte entgegengetreten werden durch die Verwendung eines geeigneten Übungsbuches, des Rechenbuches von Beutel, das wegen seiner Fülle von Exempeln den Vorteil hatte, der Fähigkeit und dem Fortschritte jedes Einzelnen sich anzupassen.

Von der gleichen Absicht, der unterschiedlichen Veranlagung gerecht zu werden, zeugt die Anweisung „diejenigen Knaben, so ein fein Naturel zum Singen haben weiter zu führen und in einer besonderen Klasse zu unterrichten."[2] Die naturwissenschaftlichen Experimente, die von Zeit zu Zeit zur Rekreation vorgeführt wurden, mußten „nach dem Captu der Auditorum eingerichtet werden."[3] Auch im fremdsprachlichen Unterrichte hatte sich „der Docens nach dem Captu discentium zu richten"[4] um einea Überlaufung zu vermeiden.

b) Willkürliche oder unwillkürliche Aufmerksamkeit? Die psychologischen Bedingungen für ihre Herstellung

Der Erfolg der unterrichtlichen Einwirkung hängt aber nicht allein von der Fähigkeit, den Unterrichtsstoff aufzunehmen, ab, sondern ist auch bedingt durch den Grad der Anteilnahme am Unterrichte. Aus dieser Einsicht erklären sich Franckes Bemühungen des Schülers Interesse und Aufmerksamkeit rege zu erhalten. Des Unterschiedes dieser beiden Funktionen ist sich Francke offenbar nicht bewußt geworden; denn sie treten bei ihm als Wechselbegriffe auf.

Insofern als diese Bedingungen eines erfolgverheißenden Unterrichtes schon in der individuellen

[1] *O. L. P. 302.*
[2] *O. L. W. 228.*
[3] *O. L. W. 216.*
[4] *O. L. P. 324.*

Neigung des Einzelnen zu dieser oder jener Disziplin begründet liegen, war für ihre Herstellung das Fachsystem an und für sich ein günstiger Boden; war doch darin die Möglichkeit gegeben unter den zahlreichen Disziplinen sich nur jenen zu widmen, für die unmittelbares Interesse vorhanden war. Welch hohe Bedeutung Francke der Aufmerksamkeit des Schülers beimißt, ist schon daraus ersichtlich, daß er in seinem pädagogischen Standardwerke, dem „Kurzen und einfältigen Unterricht," in eingehendster Art sich mit diesem Kapitel befaßt.

Bevor wir im einzelnen auf diese Ausführungen eingehen, sei noch eine Frage grundsätzlicher Art erörtert, welcher Art von Aufmerksamkeit Francke den Vorzug gibt. Gerade in unseren Tagen wird ja um die Entscheidung darüber gekämpft, ob der willkürlichen oder der unwillkürlichen Aufmerkfsamkeit höhere Bedeutung für die Unterrichtsarbeit zukommen. Es ist hier nicht am Platze auf die einzelnen Gründe einzugehen, durch die die beiden Lager ihre Einstellung rechtfertigen. Vielleicht läßt sich die Divergenz beider Anschauungen darauf zurückführen, daß bei den Anhängern der unwillkürlichen Aufmerksamkeit mehr psychologische, bei der Gegenpartei hauptsächlich pädagogische Gesichtspunkte ausschlaggebend sind für die jeweilige Stellungnahme. Franckes Ausführungen lassen eigentlich nicht klar erkennen, welcher von beiden Gruppen er zuzurechnen ist. Im allgemeinen scheint er aber — und das ist aus dem Geiste der Franckeschen Pädagogik recht wohl zu verstehen — der willkürlichen Aufmerksamkeit den Vorzug zu geben, wenn auch manche Maßnahmen die Absicht verraten, unwillkürliches Interesse auszulösen. Zu dieser Ansicht berechtigt uns die eingehende Darstellung im 22. Kapitel seines „kurzen Unterrichts," auf das wir wegen seiner grundlegenden Bedeutung für den zur Behandlung stehenden Punkt und wegen seines psychologischen Gehaltes näher eingehen.

Francke schließt sich dem Urteile eines französischen Autors, Claude Fleury[1] an, der in der Aufmerksamkeit des Schülers die vorzüglichste Bedingung für jeden Unterrichtserfolg erblickt. Schon in der Ansicht, daß dem kindlichen Alter die Fähigkeit

[1] *Der Titel der Schrift: Traité du choix et de la methode des Études.*

fehle diese Bedingung selbst herzustellen, wie aber auch in der Mahnung, „man muß großen Fleiß anwenden, die Kinder zu einer Attention zu bringen,"[1] offenbart sich, daß Francke an die willkürliche Aufmerksamkeit denkt. Das tritt noch klarer hervor in den einzelnen Ratschlägen, die er seinen Präzeptoren zu diesem Zwecke erteilt. Klar deckt Francke auf, wie die verschiedenen Zöglinge hinsichtlich des Aufmerksamkeitsgrades disponiert sind. Daraus wird für die Präzeptoren die Verpflichtung abgeleitet, „daß sie die ingenia wohl unterscheiden."[2] In feiner Analyse zeigt Francke die einzelnen Merkmale auf, die für die Verstandesfähigkeit einzelner Schülertypen charakteristisch sind. Der eine Typ zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, seine Aufmerksamkeit rasch auf ein bestimmtes Gebiet zu richten. Mit diesem Vorteil der Beweglichkeit verbindet sich aber leicht der Nachteil der Oberflächlichkeit und Halbheit, da der Grad der Aufmerksamkeit bei solchen Schülern bald sich mindert. Derartig disponierten Seelen fehlt die Neigung sich auf einen Gegenstand zu konzentrieren. Francke gibt nun zwar nicht ausdrücklich an, wie diesem jugendlichen Fehler zu begegnen sei; doch kann aus dem Zusammenhange geschlossen werden, daß ihm die zielbewußte, gründliche Unterrichtsarbeit als geeignetes Mittel zur Korrektur dieses psychischen Mangels erscheint. „Wenn die Kinder von Natur frisch und hurtig sind, und eines guten und gesunden Temperaments, pflegen sie absonderlich zu einem flatterhaften Wesen sehr geneigt zu sein, wiewohl sie sonst diesen Vorteil haben daß sie zur Aktion viel geschickter sind als andere, wenn jenen natürlichen Fehlern abgeholfen wird. Da muß nun ein Informator wohl zusehen, daß solche Gemüter nicht vollends auf ein wildes Wesen geraten, denn wenn man solchen Fehlern nicht beizeiten begegnet, kommen solche ingenia ihr Leben lang in keiner Sache zu einer rechten Solidität"[3] Auch das Pendant zu diesem Typ, die nachdenkliche Natur, wird von Francke treffend charakterisiert. „Hingegen sind andere ingenia von Natur zum tiefen Nachsinnen geneiget, aber dabei langsam und zur Aktion nicht so hurtig und geschickt. Solche, ob sie wohl auch im Anfange von sich selbst keine

---

[1]) *Kurzer Unterricht 136.*

[2]) *Daselbst*

[3] *Daselbst*

Aufmerksamkeit in der Sache, welche sie vorhaben, von sich spüren lassen, mögen doch leichtlich dazu gebracht werden, wenn sie etwas zu lernen und zu spekulieren fürhaben, daß sie hingegen schwerer dazu kommen, wenn sie in einer Aktion begriffen sind."[1] Für die Behandlung dieser Art von Schülern bedarf es daher mehr des Sporns als des Zügels. „Daher der Informator solche ingenia absonderlich aufmuntern und erwecken soll, daß sie alle Zeit mit dem Gemüte gegenwärtig sind..., auch dieselben öfters zur Aktion gewöhnen und anführen muß."[2]

Außer den in der individuellen Veranlagung einzelner Schülertypen begründeten Bedingungen hebt Francke eine Reihe von Momenten hervor, welche die Herstellung oder Erhaltung der Aufmerksamkeit begünstigen. Diese liegen zum Teil im Stoff, zum Teil in der Methode.

Unter den Unterrichtsstoffen sind es vor allem die geschichtlichen, denen das kindliche Interesse am liebsten sich zuwendet. Der Grund dafür liegt darin, daß die geschichtlichen Stoffe mehr als alle anderen Gefühlswerte enthalten, welche die „stärksten Wecker der Aufmerksamkeit"[3] sind. Der Vorliebe der Schüler für geschichtliche Stoffe, die „wegen ihrer Annehmlichkeit eine Attention oder Aufmerksamkeit bei jungen Gemütern erwecken,"[4] trägt Francke auch in der religiösen Unterweisung Rechnung durch den Anschluß an biblische Erzählungen.

Unter den methodischen Maßnahmen, die auf die Erweckung und die Erhaltung der Aufmerksamkeit gerichtet sind, tritt vor allem das Bestreben Franckes nach möglichst sinnlicher Darstellung aller Unterrichtsstoffe hervor. Es spricht sich darin die psychologische Einsicht aus, daß die Stärke des sinnlichen Eindruckes eine Hauptursache für eine aufmerksame Stimmung ist. Wie im einzelnen diese Bedingung hergestellt wird, haben wir erst an späterer Stelle besonders zu erörtern.

---

[1] *Daselbst 137.*

[2] *Daselbst.*

[3] *Barth Paul a. a. O. S. 257. Herbart empfiehlt die geschichtlichen Stoffe als „Nahrung der Teilnahme." Herbart. Allgemeine Pädagogik. 2. Buch. Kap. 5 II, 123.*

[4] *Kurzer Unterricht 138.*

Gewarnt wird davor, das Interesse des Schülers allzulange für ein Gebiet in Anspruch zu nehmen und es dadurch zum Erlahmen zu bringen. „Man muß sich wohl in acht nehmen, daß man die ingenia auf einmal nicht ermüde und abmatte; denn so würde man die Attention vielmehr hindern als erwecken, z. B. wenn sie in einem Buche gar zu lange lesen ... kann man sie leicht sehr ermüden."[1] Das gilt besonders für die untersten Jahrgänge, deren Interesse erfahrungsgemäß nur ganz kurze Zeit auf einen Gegenstand gerichtet bleibt. Für den ersten Leseunterricht wird deshalb häufige Abwechslung empfohlen, da nur diese die Gewähr dafür bietet, „daß die Kinder attent bleiben und dabei eine rechte Lust und stete Aufmerkung haben."[2] Ebensowenig aber ist eine allzuhäufige Abwechslung in der Unterrichtsarbeit geeignet aufmerksame Haltung beim Schüler herbeizuführen. „Man darf die Kinder nicht in allzuviele Dinge destrahieren .... welche Manigfaltigkeit notwendig ihren Sinn zerrüttet, denn sie unmöglich geschickt sind, von so vielen Dingen ein jedes mit gebührendem Fleiß und Sorgfalt zu traktieren, sondern die Erfahrung bezeuget, daß sie von einem auf das andere fallen und bei keiner Sache gebührende Aufmerksamkeit erweisen."[3] Letztere Warnung gründet sich auch auf die weitere psychologische Einsicht, daß durch eine solche „Distraktion' einer vorzüglichen Bedingung intellektuellen Fortschrittes entgegengearbeitet wird, dem Kraftgefühle, das die Verstandestätigkeit des Schülers günstig beeinflußt, wenn dieser sich seines Erfolges bewußt wird. „Denn wenn man siehet, daß man in einer Sache schnell wächset und zunimmt, wird man eben dadurch zur Attention und Aufmerksamkeit in derselben Sache für sich selbst angetrieben, hingegen verschwindet auch leicht die Aufmerksamkeit, wenn man siehet, daß man nicht etwas in der Sache fortbringe."[4]

---

[1] *Daselbst.*

[2] *O. L. W. 199.*

[3] *Kurzer Unterricht 138.*

[4] *Daselbst. Darin könnten wir sogar ein Anzeichen dafür finden, dass Francke, entgegen unserer obigen Behauptung, doch sich des Unterschiedes zwischen Interesse und Aufmerksamkeit bewusst war. Auf jeden Fall bekundet er durch die eben zitierte Stelle, dass das Interesse durch das Gefühl bedingt ist. Aus seinem Gebrauch der beiden Begriffe lässt sich jedoch eine genaue Unterscheidung nicht erkennen.*

Dem Informator wird weiter geraten mit Rücksicht auf die noch unentwickelte Urteilskraft des Kindes, das selbst nicht imstande ist, das Grundsätzliche und Bedeutende vom Nebensächlichen und Unwichtigen zu unterscheiden, „daß er die Kinder fürnehmlich zur Aufmerksamkeit erwecke und ermuntere, wenn etwas recht merkwürdiges, entweder in Büchern oder sonsten im allgemeinen Leben fürhält; denn die Kinder wissen noch nicht, was merkwürdig ist."[1]

Die katechetische Lehrform hält Francke an sich für geeignet nicht nur zum gründlichen Verständnis der dargebotenen Lehrstoffe, sondern auch, „weil dadurch ihre flatterhafte Gemüter fein gesammelt und in der Aufmerksamkeit erhalten werden."[2] Zu diesem Zwecke wird den Präzeptoren darum ans Herz gelegt, immerwährend sich fleißig im Katechesieren zu üben.

Auch durch einen frischen Lehrton kann die Aufmerksamkeit begünstigt werden. „Es muß aber der Präceptor selbst munter und aufgeweckt sein."[3] Auf dieses Moment weist Francke wiederholt hin. „In Sonderheit kontribunieret die Munterkeit des Präzeptoris gar vieles; denn wenn derselbe in beständiger Aktion ist, so können die Diszentes auch nicht so leicht müde werden, sondern empfangen dadurch zu gebührender Attention immer neue Aufmunterung und Erweckung."[4]

Als ein gutes Mittel den Schüler in steter Spannung zu erhalten bezeichnet Francke die ständige Gegenwart des Präzeptores. Diese wird deshalb streng gefordert, obgleich oder vielmehr gerade weil Francke die Gemütsverfassung seiner Zöglinge genau kennt. „Da (= in Abwesenheit des Lehrers) ist ihnen

---

[1] *Kurzer Unterricht 138.*

[2] *Daselbst.*

[3] *O. L. W. 199.*

[4] *O. L. P. 364. Damit ist auch die Ansicht Stemmlers widerlegt. dass Francke jede Stimmung aus dem Unterrichte verbannen will. s. Stemmler a. a. O. S. 95. An der Stelle, die Stemmler im Auge hat (O. L. W. 238) wird nur jede Ausgelassenheit, die in lautem Geschrei und Lachen sich äussert, verpönt.*

zu Mute, als wenn sie gleichsam Luft bekämen und sich miteinander erholen müßten."[1]

Bedenklich findet Francke hinsichtlich des zur Behandlung stehenden Punktes die Überfüllung der Schulklassen. „Die große Menge der Kinder in den öffentlichen Schulen giebet diesem Stück nicht wenig Hinderris."[2] Dieser mißliche Umstand bestimmte ihn daher neben der Absicht eine Überlastung seiner Lehrer zu vermeiden, „ne labore nimio obruantur',[3] die Zahl der Lehrer mehr der Schülerzahl anzupassen, als zu seiner Zeit allgemein üblich war. Doch scheint ihm auch die Einzelunterweisung nicht besonders geeignet einen hohen Grad von Aufmerksamkeit zu bewirken. Wir können die Vermutung nicht zurückhalten, daß Francke in seiner Wertung des Einzelunterrichts doch ein Moment zur Geltung kommen läßt, das zu berücksichtigen er sonst ängstlich vermeidet, jenes Moment, das im Unterrichtssystem der Jesuiten eine so hervorragende Rolle spielte, den Wetteifer. Wie sollte sich sonst die Ansicht und der daraus folgende Rat psychologisch erklären lassen, daß es „nicht das dienlichste ist, daß ein Kind nicht allein informieret werde, sondern zum wenigsten eines oder zwei von gleichem Alter und Profektibus können dazu genommen werden, wodurch gleichfalls mehr Aufmerksamkeit bei denen Kindern erwecket werde."[4]

Daß Francke mit Recht die Anwendung von Strafmitteln, besonders der körperlichen Züchtigung zur Herstellung einer aufmerksamen Stimmung ablehnt, wurde schon oben S. 35 erwähnt.

c] Die Anschauung als Unterrichtsprinzip

Die oben aufgezeigte Tendenz, die einzelnen Unrichtsdisziplinen möglichst anschaulich zu gestalten, tritt im Unterrichtsplane Franckes stark hervor. Die Abhängigkeit von Comenius bekundet sich schon darin, daß auch unser Pädagoge ausschließlich an

[1] *Kurzer Unterricht 138.*

[2] *Daselbst.*

[3] *Praecipua capita § 1.*

[4] *Kurzer Unterricht 138.*

die sinnliche Anschauung denkt. Zwar wäre die Behauptung, daß das Anschauungsprinzip die gesamte Unterrichtstätigkeit bestimmte, zu allgemein und deshalb verfehlt. Vor allem war die Methode des Unterrichtes in den Sprachen nicht ausschließlich auf Anschauung gegründet. Die Unterweisung im Hebräischen, im Griechischen und Französischen fängt wohl mit dem Satze an. Daneben werden aber zu gleicher Zeit grammatikalische Übungen in der Form der Paradigmata vorgenommen. Im Französischen fällt dem ordentlichen Lehrer die Aufgabe zu, die Grammatik zu behandeln; das eigentliche Sprechen pflegt der Maitre zu üben. Im Lateinunterricht ist der erste Kursus beschäftigt mit der Deklination und Konjugation, außerdem mit der Lehre von den genera nominum und mit dem Lernen von Vokabeln. Erst im folgenden Kursus werden Sätze aus dem Lateinischen in die Muttersprache übersetzt. Die letztere findet, dank dem Einfluß der großen Didaktiker, an Franckes Anstalten größere Beachtung, als an anderen Instituten seiner Zeit. Den Parallelismus von Sach- und Sprachunterricht, den Comenius gefordert, finden wir auch bei Francke zum Teil verwirklicht. Im ersten Lateinunterricht werden die Schüler angehalten, das, was sie auf Exkursionen der bei den Besuchen von Handwerkern sehen, lateinisch zu benennen.[1]

Die Absicht anschaulich zu verfahren, kommt besonders in den naturwissenschaftlichen Disziplinen zum Ausdruck. Mit der ausgiebigen Pflege der letzteren kommt Francke dem hohen Interesse seiner Zeit für diesen Gegenstand entgegen. Das Verfahren in den naturwissenschaftlichen Fächern ist jedoch nicht rein induktiv, sondern es werden den einzelnen Disziplinen systematische Hilfswerke zugrunde gelegt.

Auffallend tritt die Betonung eines anschaulichen Unterrichtsverfahrens in der „Verbesserten Methode des Pädagogiums vom Jahre 1721" gegenüber der Lehrordnung von 1702 hervor. Die Schüler machen unter geeigneter Führung, „dazu gemeinlich ein sanditatus medicinae genommen",[2] kurze Exkursionen

---

[1] *cf. Barth Paul: Die Geschichte der Erziehung in sozio log. und geistesgeschichtl. Beleuchtung. Leipzig 1920.* S. *489*

[2] *Verbesserte Methode des Pädagogiums von 1721. S. 423 (Künftig zitiert: V. M. P.*

zum Zwecke botanischer Belehrung. Die bei diesen Gängen gesammelten Pflanzen werden zum Anlegen von Herbarien verwendet. Außerdem steht eine reiche Sammlung von Anschauungsmitteln in einem gut ausgestatteten Naturalienkabinett zur Benützung. Auch für den mineralogischen Unterricht ist eine Sammlung der verschiedensten Anschauungsobjekte vorhanden. In der Anatomie haben die Zöglinge Gelegenheit durch Sektion von Tierleichen die Organisation und Funktionen auch des menschlichen Körpers zu studieren. „Die Fundamente Anatomie werden nicht allein in guten dazu dienlichen Kupfern, sondern auch zu mehrerenmalen an einem Hunde gezeigt."[1] Zu demselben Zwecke war überdies auch „ein völliges, wohl komponiertes Skeleton vorhanden, welches mit ihnen Stück für Stück durchgegangen wird."[2] Der Unterricht in der Physik geht nicht vom Experimente aus; vielmehr soll dieses erst zur Bestätigung vorher eingeprägter Theorien folgen. Ebenso gehen im astronomischen Unterrichte der eigentlichen Anschauungen theoretische Erörterungen voraus. Der Veranschaulichung dienen in dieser Disziplin außer einem Himmels- und Kreisglobus verschiedene Modelle und Maschinen. Wenn die Umstände es erlauben, kommt aber auch die unmittelbare Anschauung in Frage. „Bei bequemen Wetter werden die zu dieser Klasse gehörigen Scholaren des Abends sowohl als nach der Mahlzeit (bisweilen aber auch wohl des Morgens vor Aufgang der Sonne) auf das hiezu gebaute Observatorium geführt und ihnen die Gestirne von einer Zeit zur anderen gezeigt. Wenn Sonnen- und Mondfinsternis oder andere merkwürdige Phänomena zu sehen sind, so stellt der Mathematikus bei hellem Wetter seine Observationes an, wozu dann die Scholaren mit herangezogen werden."[3]

Häufig werden die Zöglinge auch in den Werkstätten von Künstlern, Handwerkern und Kaufleuten geführt. Diese Veranstaltungen sollen einem doppelten Zwecke dienen. Einmal sollen die Schüler aus eigener Anschauung mit der Tätigkeit dieser Berufe bekannt werden, dann aber auch Gelegenheit haben bei solchen Unterrichtsgängen ihren lateinischen Wortvorrat zu vermehren. Den Informatoren wird im Interesse der Wahrung des Parallelismus von

[1] *O. L. P. 303.*
[2] *V. M. P. 424.*
[3] *V. M. P. 425.*

Sach- und Sprachunterricht empfohlen, sich auf diese Unterrichtsausflüge durch das Studium der einschlägigen Kapitels des Orbis piktus und Weigels „Abriß der Hauptstände" so vorzubereiten, daß sie in der Lage sind den Zöglingen die lateinischen Namen für die angeschauten Dinge und Funktionen anzugeben.

Francke bedauert, daß nicht auch der Unterricht in der Ökonomie anschaulicher gehalten werden könne. „Daß sich die Ökonomie besser praktice als theoretice lehren lasse, daran wird wohl niemand, wo er anders die Sache nur ein wenig verstehet, zweifeln." Nach Möglichkeit sollen die Informatoren auch hier den Schülern Gelegenheit geben, „eins und das andere in Augenschein zu nehmen."[1]

Für den geschichtlichen Unterricht gilt als unentbehrliche Grundlage die Kenntnis der Geographie Außerdem werden in dieser Disziplin zur Veranschaulichung auch schon Bilder benützt, die freilich nur als Gedächtnishilfen dienen sollen. Als geschichtliches Lehrbuch wird deshalb „Bunos Idea historiae" verwendet, „doch am meisten um der Bilder willen, dadurch die Chronologie der Jugend desto leichter beizubringen; maßen die Erfahrung schon gelehret hat, daß kein bequemer Mittel hierzu zu gelangen sei, als durch solche Bilder."[2]

Sonderbarerweise vermissen wir die Betonung des Anschauungsgrundsatzes im erdkundlichen Unterrichte, sowohl hinsichtlich der Strafanordnung, als der methodischen Gestaltung. Daß die Betrachtung der Heimat die beste Grundlage für das geographische Verständnis bietet, scheint Francke noch nicht geahnt zu haben. Als einziges Mittel den Schüler mit der Beschaffenheit der behandelten Gebiete vertraut zu machen, kommt ein aus achtzehn Karten bestehender Atlas in Anwendung. Bezeichnend aber für das Überwiegen des religiösen Interesses ist es, daß besondere Sorgfalt auf die Behandlung von Palästina verlegt wurde und zu diesem Zweck auch Anschauungsmittel beschafft wurden. Vom heiligen Lande und der Stadt Jerusalem war je eine Reliefdarstellung vorhanden.

Daß Francke durch Einführung eines historischen Katechismus die religiöse Unterweisung auf anschauliche Basis zu stellen beabsichtigte, wurde

[1] *Verbesserte Methode 418.*
[2] *O. L. P. 337.*

schon an anderer Stelle hervorgehoben. Diese Idee stammt übrigens keineswegs von ihm. Schon bei Augustinus — „de catechicandis rudibus —" ist sie vertreten und der oben zitierte französische Kirchenhistoriker Claude Fleury gab 1679 einen Katechismus des Titels heraus: „Catechisme historique, contenant en abregé l'histoire sainte et la doctrine chrétienne." Von ihm hat Francke ohne Zweifel diese Idee übernommen. Zur Veranschaulichung der biblischen Verhältnisse wurde ein genau gearbeitetes Modell vom Tempel in Jerusalem verwendet, „daß die Struktur und Beschaffenheit desselben den Anvertrauten recht bekannt gemacht werden sollte, weil solche bei Lesung der heiligen Schrift allen und neuen Testaments ein sehr gutes Licht gibt und manchen schönen Ort und Spruch sehr deutlich macht."[1] Im Rechenunterrichte, der besonders in den deutschen Schulen eine ganz mechanische Behandlung erfuhr, ging der Weg durchaus von der Regel zum Beispiel. Dem Zeichnen nach angeschauten Gegenständen geht die Darstellung geometrischer Figuren vorher, im Gesangunterricht folgt das Lied erst nach sorgfältiger Einübung der Tonleitern und Intervalle.

Man kann also nicht behaupten, daß in allen Unterrichtsdisziplinen dem Anschauung grundsatz Rechnung getragen wurde, muß aber zugestehen, daß Franckes Anstalten durch die Betonung eines anschaulichen Verfahrens in vielen Fächern vor den Schulen seiner Zeit sich auszeichneten. Der Anschauungsunterricht als eigenes Lehrfach hat in Francke seinen Begründer.

d. Keime der Arbeitschulidee

Neben der Rücksicht auf die kindliche Empfänglichkeit für sinnliche Eindrücke tritt im Unterrichtsplane Franckes an einigen Stellen auch schon die moderne Forderung der Arbeitschulidee hervor. Aus Franckes psychologischer Einsicht, „man siehet an den Kindern, daß sie von sich selbst immer etwas zu arbeiten vornehmen"[2] erklärt sich diese Berücksichtigung der kindlichen Selbstätigkeit im

[1] *Verbesserte Methode 419.*

[2] *Kurzer Unterricht 117.*

Unterricht. In gewisser Hinsicht entspricht diesem Bestreben schon die Unterrichtsform der Katechese. In ihr schon handelt es sich doch nicht mehr um eine bloße Stoffübermittlung, sondern schon um eine Stoffgestaltung, bei der der Schüler Kräfte aufzubringen hat, die aus eigener Tiefe stammen. Der Lehrstoff soll ja zum persönlichen Besitze werden, soll vom Verstande erfaßt werden und für den Willen wirksam sein. Diese Überführung von Unterrichtsstoffen in den persönlichen Besitz kann aber doch nur in der eigenen Seele des Schülers vollzogen werden. Insofern also schon in der Katechese spontane Kräfte ins Spiel treten, darf sie unter die Lehrformen gezählt werden, die dem Prinzaip der Selbstätigkeit entsprechen. (Das gilt natürlich nur für die explicatio und applicatio.) Diesem Prinzip trägt Francke auch Rechnung durch den von ihm neu eingeführten Handfertigkeitsunterricht. In der Anführung zu Papparbeiten, Drechseln und Glasschleifen finden wir im Grunde die neuerdings von Kerschensteiner betonte Forderung nach Handbetätigung vor, wenn auch für diese Veranstaltungen weniger das Interesse für deren formalbildenden Wert als der utilitaristische Gesichtspunkt ausschlaggebend sein mochte.

Schon in der religiösen Unterweisung tritt das Streben nach Berücksichtigung der kindlichen Selbsttätigkeit hervor. Francke empfiehlt, den Zögling anzuleiten, daß er mit eigenen Worten Gott sein Anliegen vortragen lerne um nicht durch den ausschließlichen Gebrauch feststehender Gebetsformeln zu einem gedankenlosen Lippenbewegen verleitet zu werden. „Die Kinder müssen allmählich gewöhnt werden, daß sie ihre eigene Not mit eigenen Worten dem lieben Gott fürtragen."[1]

Unter den übrigen Unterrichtsdisziplinen tritt die Absicht, des Kindes eigener Tätigkeit Raum zu lassen, im ersten Leseunterricht hervor. Zu diesem Zweck wird dem Informator nahegelegt, die Schüler anzuführen, die an der Lesetafel aufgezeigten Buchstaben in ihren Büchern selbst aufzusuchen oder auch unter den an der Wandtafel vorgezeichneten den gewünschten selbst zu finden. Zur Anregung der Selbstätigkeit sollen von Zeit zu Zeit die Schüler veranlaßt werden selbst einen Buchstaben zu nen-

[1] *Kurzer Unterricht 123.*

nen, der dann auf der Tafel und im Lesebuch gesucht wird. Die Vorteile einer solchen Arbeitsweise sieht Francke in der freudigen Teilnahme am Unterricht in der Gewandtheit und in dem gründlichen Verständnis des dargebotenen Lehrstoffes. „Denn auf diese Weise werden die Kinder

1. nicht verdrießlich,
2. sind sie attent,
3. werden sie im Aufsuchen fein munter und hurtig„
4. wird ihnen ein Buchstabe desto besser eingedruckt,
5. haben sie eine rechte Lust."[1]

Auch im mathematischen Unterricht der höheren Schulen soll zur Selbstätigkeit angeregt werden. Für dieses Fach empfiehlt Francke als passende Lehrform die sokratische. „Die beste Methode ist, wenn man durch lauter Fragen und Antworten gehet und das aus den Scholaren selbst herauslocket, was sie gründlich fassen sollen — sie lernen eins aus dem andern vernünftig schließen und eine Wahrheit aus der andern herleiten."[2] In einer eingehenden Darstellung gibt Francke ein Muster für die Anwendung dieser Lehrform. Es ist leicht einzusehen, daß die sokratische Methode, die ihre psychologische Begründung in der rationalistischen Anschauung vom Eingeborensein der Ideen hat, noch weit mehr als die katechetische die Eigentätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt. Denn während diese von den gegebenen Wahrheiten ausgeht, sollen nach jener die Wahrheiten eben erst gesucht und gefunden werden; während der Einsatz eigener Kraft in der Katechese lediglich zur Vertiefung nötig ist, müssen im sokratischen Verfahren die apriorischen Funktionen schon auf der Stufe der Darbietung in Tätigkeit treten. Die moderne Wendung zum Subjekt tritt also in der Sokratik in grundsätzlicherer Weise hervor als in der Katechetik. Den Hauptvorteil des sokratischen Unterrichtsverfahrens sieht Francke in dem gründlichen Verständnis mathematischer Wahrheiten. „Auf diese Weise wird ihr eigener Verstand auf die Probe gesetzt und zum Nachdenken erwecket; sie kommen einer jeden Sache auf den Grund

[1] *O. L. W. 199.*
[2] *V. M. P. 400.*

ten Grund und sehen nicht allein, daß es so sei, sondern, daß und warum es nicht anders sein könne."[1]

e) Gedächtnisarbeit, Zweck derselben und psychologische Gründe für ihre Einteilung

Dieselbe Absicht, den Schüler zu verständnisvoller Erfassung der dargebotenen Lehrstoffe anzuleiten, offenbart sich auch in Franckes Ansichten, die auf die Gedächtnisarbeit Bezug nehmen. Der Sitte seiner Zeit gegenüber, die im mechanischen Memorieren und in dem Abfragen des Memorierstoffes die Hauptaufgabe für Schüler und Lehrer erblickte, bedeuten seine diesbezüglichen Anordnungen einen beachtenswerten Fortschritt. Franckes Abneigung gegen den mechanischen Lernbetrieb verführt ihn aber keineswegs zur vollständigen Ablehnung aller Gedächtnisleistungen. An zwei wöchentlichen Wiederholungstagen haben die Schüler Gelegenheit den vorgetragenen Lehrstoff sich einzuprägen. Freilich soll dabei die Hauptarbeit ebenso wie bei Ratke in der Schule geleistet werden. Die häuslichen Arbeiten werden zwar nicht verworfen, vor einer Überhäufung aber wird gewarnt. „Es haben die Präzeptores dahin zu sehen, daß sie weder die Kinder zu Hause faulenzen lassen, noch ihnen durch allzu vieles Aufgeben zu hart fallen."[2]

Als oberster Grundsatz gilt, auf ein verständiges Memorieren hinzuarbeiten. Der Lehrstoff soll ja nicht um seiner selbst willen, sondern wegen seiner erzieherischen Wirkungen eingeprägt werden. Die formal-bildende Bedeutung der Gedächtnisarbeit ist von Francke nicht berücksichtigt. „Man muß ihnen hiebei ja nicht die Meinung einwurzeln lassen, als sei es nun damit getan, wenn man einen Spruch auswendig hersagen könne, sondern, daß nunmehr erst das Tun beweisen müsse, daß man den Spruch gelernet, gleich wie es ja nicht genug ist, wenn ein Lehrjunge seinen Meister die Worte nachsagen kann, sondern er muß es im Werk beweisen, daß er seines

---

[1] *Das lbst.*

[2] *O. L. W. 206*

Meisters Anweisung gefasset."[1] Wissen an sich ist toter Ballast und hat für Francke nur Bedeutung als Voraussetzung zum rechten Tun, eine wissenschaftliche Beschäftigung, die nicht diesem Zwecke dient, wird als nutzlos verworfen. Um auch nicht einmal den Schein aufkommen zu lassen, als ob dem Wissen eine eigene Bedeutung zukäme, rät Francke den Memorierstoff möglichst zu beschränken. „Man darf die Kinder nicht überhäufen mit gar zu großer Menge der Sprüche, sonst verfällt man mit den Kindern wieder leichtlich dahin, daß man es auf viel Wissen ankommen lasse."[2] Besonders gilt dieser Rat für das Stadium der ersten Kindheit, da hier infolge der wenig entwickelten Einsicht um so leichter die Gefahr besteht, daß „die Sprüche nur nach den Larven gesagt werden."[3] „Die Kinder sollen in solcher zarten Kindheit nicht angehalten werden viel auswendig zu lernen und das Gehirn gar zu streng anzugreifen."[4] Darin spricht sich auch die psychologische Einsicht aus, daß durch ein Übermaß von Gedächtnisleistung die Gedächtniskraft Schaden leidet. Von einer Überlastung des kindlichen Geistes rät Francke aber dringend ab. Von einem verständigen Informator erwartet er eine richtige Einteilung von Arbeit und Ruhe, von ihm wird vorausgesetzt, daß er seine Anforderungen nach der kindlichen Leistungsfähigkeit einrichte „und die Kinder nicht abmatte."[5] Der von Francke so geschätzte „Mittelweg' soll auch hinsichtlich der Anordnung von Arbeits- und Ruhezeiten eingehalten werden. „Der Informator muß wissen, daß die Kinder nicht zu viel müßig gehen und doch auch nicht durch allen Mangel an Muße und Erholung ermüdet, träge und verdrossen werden."[6] Da aber die Gedächtniskraft bei den einzelnen Schülern verschieden ist, wird dem Informator anheimgegeben, „daß er nach dem Unterschiede der Kinder selbst seinen Verstand gebrauche, wann und wieviel und auf was Art und Weise die Kinder lernen und einiger Ruhe genießen sollen."[7] Auch auf die jeweilige Aufgelegtheit des Schülers soll Rücksicht genommen werden, da der Lernerfolg stark von der geeigneten Stimmung be-

---

[1] *Kurzer Unterricht 106*
[2] *Daselbst*
[3] *Daselbst*
[4] *Kurzer Unterricht 102*
[5] *Daselbst 117*
[6] *Kurzer Unterricht 117*
[7] *Daselbst*

günstigt wird. „Mit wenig Stunden, so viel das Lernen betrifft, kann mehr ausgerichtet werden, als mit sehr vielen, wenn das Gemüt stille und ruhig ist."[1]

Zusammenfassendes Ergebnis

Wir haben eingangs betont, daß das Urteil, das wir über die Bedeutung eines Pädagogen sprechen, in erster Linie davon bestimmt wird, ob und wie dieser seine Bildungsarbeit der seelischen Eigenart seines Bildungsobjektes anzupassen wußte. Wenn wir nun Franckes Bedeutung mit Rücksicht auf den in vorstehender Untersuchung aufgezeigten psychologischen Gehalt seines Systems würdigen wollen, so scheint uns geraten, die von Francke selbst bevorzugte Mittelstraße einzuhalten.

Ohne Zweifel findet sich in Franckes Unterrichtsplan eine reiche Fülle feinster psychologischer Beobachtungen, ohne Zweifel verraten auch die Grundsätze seiner Erziehungsmethode, die ihren Stützpunkt in seiner empirischen Erfahrung haben, einen tiefen Einblick in die kindliche Seele und die Gesetzmäßigkeit des seelischen Getriebes. — Auf der anderen Seite aber fallen gerade in seinem System die, aus seiner pietistisch-religiösen Einstellung resultierenden, psychologischen Irrtümer und Mängel zu deutlich ins Auge, insbesondere aber hält uns der Umstand, daß Francke das Kind in seiner eigentlichsten Sphäre nicht verstand, davon ab, ihn mit Kramer unter die „Pädagogen ganz großen Stiles" zu rechnen.

[1] *Daselbst*

Literaturverzeichnis

A. Quellenschriften

Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind.

Ordnung und Lehrart, wie selbige in denen zum Waisenhause gehörigen Schulen eingeführt ist.

Instruktion oder Regeln für die Präceptores der Waisenkinder.

Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist.

Verbesserte Methode des Pädagogio regii zu Glaucha vor Halle 1721.

Von den Katechismusexamen und der Anführung der Kinder zum Gebet.

sämtlich in G. Kramer A. H. Franckes Pädagogische Schriften Langensalza 1876

Idea studiosi theologiae.

Über Moral und Glauben.

Uber das heilige Christ-wesen.

Richter Karl: A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht. Leipzig 1886

Erläuterung der 1699 edidierten Einrichtung des Pädagogii zu Graucha.

Praecipua capita, quibus pädagogium regium Glaucha-Hallense differt a plerisque scholis publicis.

Walch, J. J. G. Luthers sämtliche Schriften vol. XXII.

B. Sonstige Literatur

Andreae, Karl: Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik, Leipzig 1911.

Barth, Paul: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart. Leipzig 1911. 3. Aufl.

Barth, Paul: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1920. 4. Aufl.

Benkenstein, Otto: Das religiöse Moment im Erziehungs- und Unterrichtsplane A. H. Franckes. Dissertat. Erlangen 1909.

Beß B.: Unsere religiösen Erzieher. Leipzig 1908.

Böhm, J.: Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Band: Allgemeine Unterrichtslehre. München und Berlin 1919.

Bruhn, Xaverius: De A. H. Franckii Pastoris docendi via et pädagogio Glaucha-Hallensi anno MDCXCV condito. Lugduni 1897.

Desoir, Max: Geschichte der neueren deutschen Psychologie. Berlin 1902.

Eckstein, Friedrich August: Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus. Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, herausg. von W. Werner, Leipzig 1868.

Eger, Karl: Hallische Universitätsreden. August Hermann Francke. Halle 1927.

Günther, Hans: Psychologie Jung Stillings. Ein Beitrag zur Psychologie des Pietismus. Dissert. Berlin 1925.

Günther, Robert: Pädagogische Berührungspunkte zwischen John Locke und August Hermann Francke. Dissert. Leipzig 1889.

Herzog: Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. Leipzig 1904. 3. Aufl.

Heubaum: Geschichte des deutschen Bildungswesens. Berlin 1905.

Heyden, Hellmuth: August Hermann Francke, der Mann und sein Werk. Stettin 1927.

Korpjuhn, Franz: A. H. Franckes Bedeutung für die Pädagogik. Dissert. Jena 1877.

Kramer, G.: August Hermann Francke, ein Lebensbild. Halle 1882.

Derselbe: Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes. Halle 1861.

Derselbe: Neue Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes. Halle 1875.

Leser, Hermann: Das pädagogische Problem in der Geistesgeschichte der Neuzeit. I. Band, Renaissence und Aufklärung im Problem der Bildung. München 1925.

Derselbe: Das religiöse Wahrheitsproblem im Lichte der deutschen Mystik. Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Band 160. Leipzig 1916.

Loos, J.: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Leipzig 1911.

Mahling, Mirbt, Nebe: „um Gedächtnis A. H. Franckes, zu seinem zweihundertjährigen Todestag. Halle 1927.

Nebe, August: Neue Quellen zu A. H. Francke. Gütersloh 1927.

Derselbe. Eine Katechese A. H. Franckes, gehalten im August 1699 herausg. 1927.

Otto. August: A. H. Francke. Schrödels pädagogische Klassiker, Band 10, Halle 1904.

Palmer. Christian: Evangelische Pädagogik, Stuttgart 1882. 5. Aufl.

Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Berlin 1917. 3. Aufl.

Raumer, K.: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Gütersloh 1872.

Rein: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1896.

Ritschl, Albrecht: Geschichte des Pietismus. Bonn 1884.

Roloff: Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1914.

Sachsse: Urprung und Wesen des Pietismus, Wiesbaden 1881.

Schiller, Hermann: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1904.

Schmid, K. A.: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1876.

Schmidt, Julian: Geschichte des geistigen Lebens in Deutschland von Leibniz bis auf Lessings Tod. Leipzig 1862.

Schmidt, Karl: Geschichte der Pädagogik. Köthen 1883. 4. Aufl.

Schulze, Otto: August Hermann Franckes Pädagogik. Langensalza 1898.

Sell, Karl: Das deutsche Christentum. Das deutsche Volkstum. Hersg. von Hans Meyer, Leipzig 1899.

Sommer, Fedor: A. H. Francke in seinen Stiftungen. Halle 1927.

Schwarz: Pädagogisches Lexikon. Leipzig 1929.

Stein, Armin: A. Nitschmann): Deutsche Geschichts- und Lebensbelder. III. Band. A. H. Francke. Halle 1885.

Stemmler Hermann Guido: Die pädagogischen Grundsätze und Ansichten A. H. Franckes, systematisch dargestellt und beurteilt. Dissert. Rostock 1885.

Tholuk, A: Geschichte des Rationalismus. Berlin 1865.

Derlebe: Vorgeschichte des Rationalismus. Berlin.

Tröltsch, Ernst: Aufsätze über Geistesgeschichte und Religionssoziologie. Tübingen 1925.

Weißke Karl: August Hermann Franckes Pädagogik. Halle 1927.

Ziegler Theobald: Geschichte der Pädagogik. München 1895.

Lebenslauf

Ich, Moriz Wachter, wurde als Sohn des K. Postexpeditors Johann Wachter und seiner Ehefrau Margareta, geb. Bähr, am 30. Oktober 1894 zu Bamberg geboren. Ich bin katholischer Konfession.

Ich besuchte fünf Jahre die Volksschule in Bamberg, trat im Jahre 1905 in das neue Gymnasium in Bamberg ein, 1907 trat ich in das alte Gymnasium daselbst über. 1914 absolvierte ich und bezog im Herbst die Universität München zu juristischen Studien. Im Juni 1915 trat ich als Fahnenjunker zum Heeresdienste ein und stand vom Herbste 1915—1918 an der Westfront. Nach meiner Entlassung aus dem Heeresverbande 1919 trat ich in die Lehrerbildungsanstalt Bamberg ein, die ich mit dem Reifezeugnis 1920 verließ. Seit dieser Zeit stehe ich im Volksschuldienst.

Seit dem Wintersemester 1927/28 widmete ich mich neben meiner Berufsarbeit philosophischen, pädag. und religionswissenschaftlichen Studien an der Univers. Erlangen.